Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro ISN : 9481
Centre d'intérêt : 751

Pelletier, Pauline

L'implantation du programme de français au secondaire / par Pauline Pelletier. -- Québec : P. Pelletier, 1985.
vii, 116 f. ; 28 cm.

"Projet d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique". Bibliogr. : f. 112-116.

Vedette(s)-secondaire(s) : Ecole nationale d'administration publique (Québec)

Descripteur(s) : Français (Langue) * Programme d'études * Implantation * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Ce projet d'intervention consiste à vérifier si l'implantation du programme de français au secondaire se réalise selon les conditions indispensables à tout changement pédagogique planifié. Pour ce faire, trois sources d'information sont utilisées : 1. une revue de la littérature sur le changement planifié; 2. les politiques ministérielles, les instructions, les règlements et les documents pédagogiques produits par le MEQ; 3. l'inventaire des besoins identifiés par 74 conseillers pédagogiques et 38 directeurs d'école pour l'implantation du programme et ceux identifiés par 71 enseignants chargés de son application dans les onze régions administratives du Québec. L'information recueillie démontre que l'implantation du programme s'est déroulée selon le plan élaboré pour les deux premières années de développement. Cependant, il n'y a pas eu de suivi au niveau de la formation des enseignants, ni de rétroaction permettant d'apporter des ajustements en cours de route.

Type de document :

ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

9481

L'IMPLANTATION DU PROGRAMME DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE

par

PAULINE PELLETIER
(promotion 1984)

(temps partiel)

PROJET D'INTERVENTION PRÉSENTÉ À L'ÉNAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

QUÉBEC
MAI 1985

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

INT
606

9481

ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

L'IMPLANTATION DU PROGRAMME DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE

par

PAULINE PELLETIER
(promotion 1984)

M61-84

(temps partiel)

PROJET D'INTERVENTION PRÉSENTÉ À L'ÉNAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

QUÉBEC
MAI 1985

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

REMERCIEMENTS

Il me serait difficile de mentionner le nom de toutes les personnes qui ont rendu possible l'élaboration de ce projet, mais je tiens à remercier tous ceux et celles qui m'en ont facilité la tâche.

En particulier, je remercie:

monsieur Pierre Dumas, directeur académique pour ses interventions pertinentes et sa disponibilité;

monsieur Maurice Morand, mandataire du ministère de l'Éducation, pour ses conseils judicieux et son support constant;

monsieur Michel Bellavance, coordonnateur, pour sa participation et son engagement dans l'achèvement du projet.

AVANT-PROPOS

Ce projet d'intervention consiste à vérifier si l'implantation du programme de français au secondaire se réalise selon les conditions indispensables à tout changement pédagogique planifié. Si non, quels seraient les problèmes à résoudre à plus ou moins long terme et quelles seraient les actions à entreprendre pour poursuivre, relancer l'opération et en assurer l'efficacité?

Trois sources d'information ont été utilisées pour répondre à ces questions: 1) une brève revue de la littérature sur le changement planifié, 2) les récentes politiques ministérielles, les instructions, les règlements et les documents pédagogiques produits par le ministère de l'Éducation, 3) l'inventaire des besoins identifiés par les conseillers pédagogiques et les directeurs d'écoles pour l'implantation du programme et ceux identifiés par les enseignants chargés de son application.

Des rencontres réunissant des conseillers pédagogiques en français, des enseignants et des directeurs d'écoles ont eu lieu au cours de l'automne 1984 et au début de janvier 1985 dans les onze régions administratives du Québec. Elles avaient pour but de recueillir des renseignements sur les actions conduites par les commissions scolaires au regard de l'implantation du programme de français au secondaire et de fournir en retour aux participants de l'information sur les projets menés conjointement par le ministère de l'Éducation et quelques commissions scolaires au cours de l'année 1984-85.

L'information recueillie démontre que l'implantation du programme s'est déroulée selon le plan élaboré pour les deux premières années de développement. Cependant, il n'y a pas eu de suivi au niveau de la formation des enseignants, ni de rétroaction permettant d'apporter des ajustements en cours de route. Les nombreux changements pédagogiques, administratifs et politiques ont aussi perturbé l'efficacité de cette opération.

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

REMERCIEMENTS ii

AVANT-PROPOS iii

TABLE DES MATIÈRES iv

LISTE DES TABLEAUX vi

LISTE DES FIGURES vii

1. INTRODUCTION 2

2. DÉFINITION DU PROBLÈME 4

2.1 Exposé de la situation organisationnelle 5

2.1.1 Structure administrative et phases de développement d'un programme 6

2.1.2 Qu'est-ce que l'implantation de programme? 19

2.1.3 Orientation et objectifs du programme de français au secondaire 29

2.1.4 Facteurs internes et externes qui ont influencé l'implantation du programme 36

2.2 Formulation préliminaire du problème 50

2.3 Importance du sujet 50

2.4 Objectifs spécifiques de l'étude 51

3. CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE 52

3.1 Revue de la littérature 54
3.2 Technique d'analyse des besoins 64
3.3 Limites de l'étude 67
3.4 Sources d'information 69

4. SOMMAIRE DES ANALYSES EFFECTUÉES 70

4.1 Collecte des données 70
4.2 Analyse des données 70
4.3 Classification des résultats 71
4.4 Interprétation des résultats 76

5. RECOMMANDATIONS 84

6. CONCLUSION 86

7. ANNEXES 89

8. BIBLIOGRAPHIE 112

LISTE DES TABLEAUX

PAGE

TABLEAU 1 : Niveaux d'interventions et partage des responsabilités en évaluation 18

TABLEAU 2 : Répartition des discours en fonction de chacune des années du secondaire 32

TABLEAU 3 : Liste des objectifs par ordre de priorité produits par les conseillers pédagogiques en français 73

TABLEAU 4 : Liste des objectifs par ordre de priorité produits par les enseignants 74

TABLEAU 5 : Liste des objectifs par ordre de priorité produits par les directeurs d'écoles secondaires 75

LISTE DES FIGURES

PAGE

FIGURE 1 : Modèle général d'élaboration de programmes d'études .. 9

FIGURE 2 : Modes d'interaction de la Direction générale des régions 11

FIGURE 3 : Modèle général d'évaluation de programmes 16

FIGURE 4 : Évaluation des programmes d'études: partage des responsabilités 18

FIGURE 5 : Processus d'implantation d'un programme..... 23

FIGURE 6 : Matrice décisionnelle pour l'élaboration d'un devis d'implantation 25

FIGURE 7 : Exemple extrait du devis d'implantation du programme de français 28

FIGURE 8 : Répartition des types de discours en fonction de chacune des années du secondaire 32

1. INTRODUCTION

1. INTRODUCTION

Le programme d'études de français pour le secondaire a été diffusé officiellement au cours de l'année 1980. Le ministère de l'Éducation, par la Direction générale des régions (DGR)[1], a prévu que son implantation se ferait progressivement en intégrant l'une après l'autre les cinq années du secondaire. Il accorde donc en principe une année de formation à chaque groupe d'enseignants afin de les préparer à appliquer le programme. Cette année de formation est suivie de deux années d'application avant que le ministère évalue l'implantation du programme et les résultats de celui-ci sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage du français.

La responsabilité première de l'implantation du programme de français est confiée aux commissions scolaires et aux institutions privées. La Direction générale des régions, soutenue par les onze directions régionales, a le mandat de planifier, de diriger et de contrôler cette opération de façon à soutenir les commissions scolaires dans la formation des enseignants. L'évaluation du programme aux différentes phases de développement de celui-ci est faite par la Direction de l'évaluation pédagogique (DEP).

La gestion de cette opération prévoit une décentralisation des responsabilités au plan des activités, de l'allocation des ressources, des stratégies d'intervention et des conditions de réalisation. En tenant compte des situations particulières à chaque milieu et des personnes en place, il incombe donc aux responsables des commissions scolaires et des institutions privées de choisir ce qui est le plus approprié dans les moyens à mettre en place pour assurer le succès de cette opération de changement pédagogique.

---

1) NOTE: Cette appellation remplace le nom "Direction générale des Réseaux" de l'ancienne structure administrative.

Les conditions d'implantation du programme de français reposent essentiellement sur l'engagement des dirigeants du ministère de l'Éducation, des commissions scolaires et des institutions privées à chacune des phases de gestion de cette opération. Or, depuis la diffusion du programme, aucune rétroaction officielle n'a été fournie sur cette opération en cours d'implantation. Cette absence de contrôle par la Direction des régions et les directions régionales ne permet pas, à la Direction des programmes, de savoir quelles sont les ressources qui ont été utilisées et les activités qui ont été réalisées pour la formation des enseignants. De même, l'absence de renseignements ne permet pas d'apporter au fur et à mesure les ajustements nécessaires pour atteindre les objectifs fixés.

Les objectifs de ce projet sont donc d'obtenir de l'information sur la situation générale de l'implantation du programme de français dans les commissions scolaires, d'identifier les besoins des responsables de l'implantation pour la formation des enseignants et de formuler à ce sujet des recommandations aux autorités ministérielles.

Le mandat initial consistait à définir le suivi et le soutien pédagogique à apporter aux commissions scolaires dans la formation des enseignants et, sur le plan administratif, à étudier la question de la supervision (ou du contrôle) en cours d'implantation. Ces deux questions feront l'objet du présent rapport.

La première partie du projet d'intervention décrit la situation de l'organisation, les activités de gestion d'un programme d'études et pose le problème du contrôle en cours d'implantation. La deuxième partie présente une brève revue de la littérature sur le changement planifié, situe le cadre d'intervention et la méthodologie utilisée pour identifier les besoins de formation des enseignants La collecte d'information et l'analyse des résultats font l'objet de la quatrième partie, laquelle est suivie de recommandations spécifiques au regard des deux aspects étudiés, à savoir le suivi au niveau de la formation des enseignants et le contrôle en cours d'implantation.

2. DÉFINITION DU PROBLÈME

2. DÉFINITION DU PROBLÈME

Le présent chapitre vise particulièrement à faire la lumière sur la situation globale de l'implantation du programme de français au secondaire. Il décrira ce qui s'est fait à l'intérieur de cette opération en tenant compte des contraintes internes et externes existantes et il fera connaître les symptômes et les causes qui sont à l'origine de la situation problématique.

Cette analyse de la situation se réalisera en deux étapes. La première présentera l'organisation et identifiera les activités de développement d'un programme d'études en précisant en quoi consiste l'implantation de programme. Après avoir considéré les facteurs internes et externes qui ont perturbé cette opération, la deuxième étape énoncera plus clairement le problème qui fait l'objet de cette étude et les limites de celle-ci.

2.1 Exposé de la situation organisationnelle

Une brève présentation des directions du ministère de l'Éducation concernées par l'implantation de programme permettra de situer et de décrire les différentes phases de développement du programme de français et de présenter ensuite les caractéristiques de celui-ci. Finalement, il conviendra d'identifier les contraintes internes et externes existantes au cours de l'implantation du programme. On notera que plusieurs personnes provenant d'unités administratives différentes sont impliquées dans cette opération. Cette étape d'analyse a d'ailleurs nécessité la consultation d'un bon nombre d'entre elles et l'étude de nombreux documents officiels comme sources principales d'information.

2.1.1 Structure administrative et phases de développement d'un programme d'études.

Toute organisation répond à une double exigence, celle de la division des tâches et celle de leur coordination conduisant au produit fini en termes de biens ou de services. La présentation de la structure administrative du ministère de l'Éducation permettra de mieux situer les activités de développement des programmes et le partage des responsabilités entre les diverses directions.

STRUCTURE ADMINISTRATIVE

Le ministère de l'Éducation est divisé en quatre grands secteurs: 1) la planification et le développement pédagogique, 2) les réseaux, 3) l'administration et 4) les relations de travail. À chacun de ces secteurs sont rattachés des directions. Ainsi, le secteur de la planification et du développement pédagogique comprend quatre grandes directions: la Direction des politiques et des plans, la Direction de la recherche et de la prospective, la Direction de l'évaluation pédagogique et la Direction des programmes.

Le secteur des réseaux comprend aussi quatre directions: la Direction générale des adultes, la Direction générale des régions, la Direction générale du financement et des équipements et la Direction générale de l'enseignement privé.

Deux directions du secteur planification et développement pédagogique: la Direction des programmes et la Direction de

l'évaluation pédagogique participent à l'élaboration des politiques et des plans ministériels, des programmes et des outils d'évaluation alors que la Direction des régions relevant du secteur des réseaux en assure l'implantation, le suivi et le contrôle. Ces trois directions issues de deux secteurs différents jouent un rôle le premier plan dans l'élaboration, l'implantation et l'évaluation des programmes d'études. On retrouvera en annexe les organigrammes de cette récente réorganisation ministérielle.[1]

À noter que les fonctions et les responsabilités de ces trois directions restent les mêmes en ce qui concerne le développement des programmes d'études sauf que la structure organisationnelle est considérablement modifiée. Dans la structure précédente, ces trois directions relevaient du même secteur, celui du préscolaire, primaire et secondaire.

PHASES DE DÉVELOPPEMENT D'UN PROGRAMME D'ÉTUDES.

Le développement d'un programme se fait en quatre phases distinctes et interreliées: l'élaboration, l'implantation, l'application et l'évaluation de programme. À chacune de ces phases correspondent des activités de gestion qui requièrent la participation de la Direction des programmes (DP), de la Direction générale des régions (DGR) et de la Direction de l'évaluation pédagogique (DEP).

---

1) Gouvernement du Québec, Réorganisation interne du Ministère de l'Education, avril 1985.

A) Élaboration de programme

C'est à la Direction des programmes (DP) qu'incombe la responsabilité de l'élaboration d'un programme d'études et des guides pédagogiques qui l'accompagnent dans les matières obligatoires et à option. Elle assume aussi la production d'instruments divers pour supporter les activités d'implantation du programme par les commissions scolaires. Ces productions visent à assurer une compréhension univoque du programme, à faciliter la gestion pédagogique et à soutenir autant l'implantation que l'application du programme.

D'autres activités connexes à l'élaboration de programme sont réalisées de façon concomitantes: approbation du matériel didactique, évaluation des apprentissages pour fin de certification, formation des personnels scolaires, adaptation des services et des instruments selon les besoins des diverses clientèles scolaires, recherche et innovation. La plupart de ces activités relèvent de services spécialisés rattachés aux directions.

Des mécanismes de consultation et de coordination sont établis de façon à assurer la participation des commissions scolaires, des universités et des autres directions ministérielles dans cette phase de conception et d'élaboration de programme.

La figure 1 illustre les différentes étapes d'élaboration d'un programme.

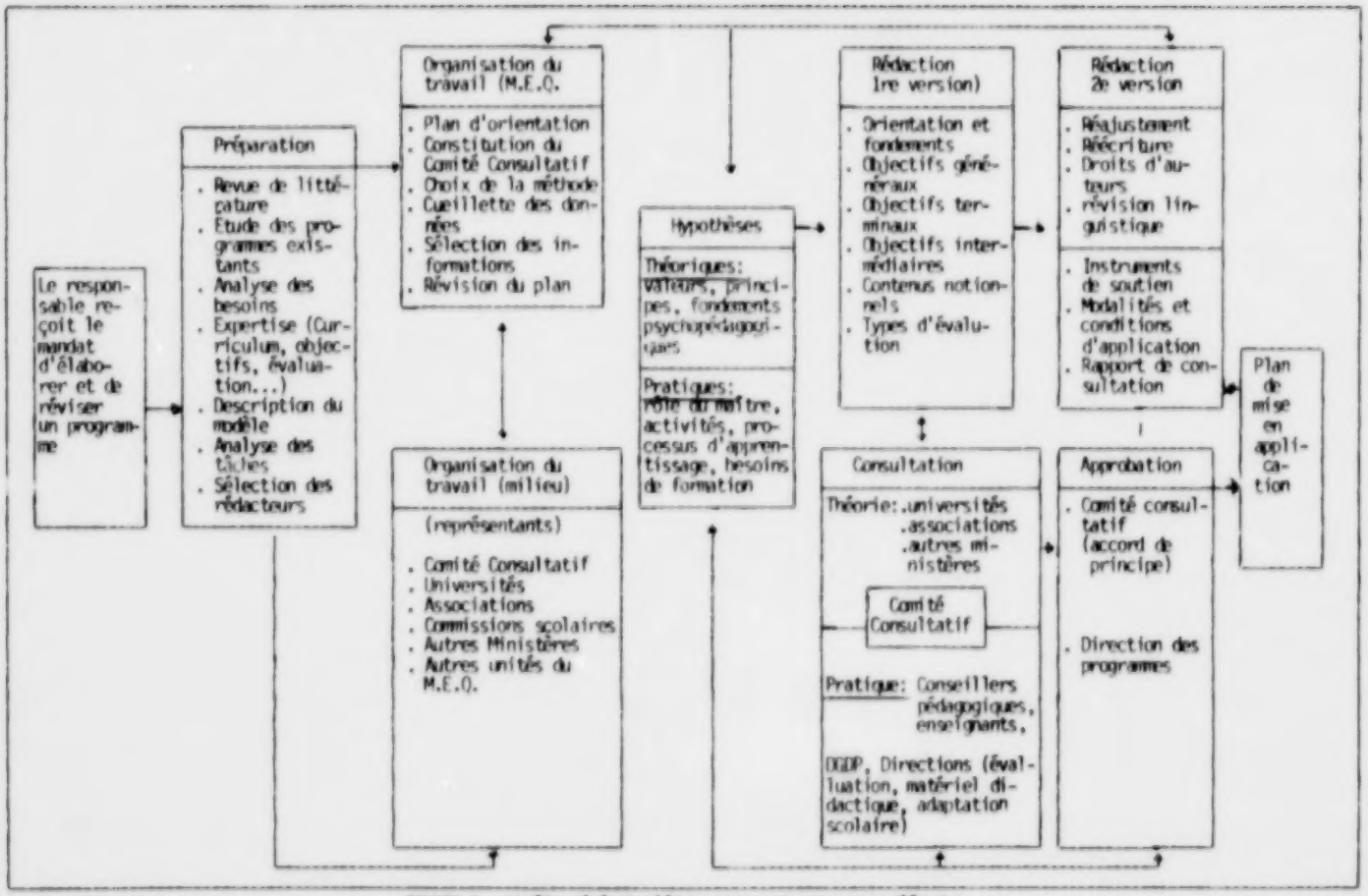


FIGURE 1: Modèle général d'élaboration de programme d'études

B) Implantation de programme

La Direction générale des régions (DGR) est responsable de l'implantation des programmes d'études. Pour réaliser ce mandat, elle agit en complémentarité avec la direction des programmes (DP) et d'autres directions du ministère de l'Éducation (MEQ). En plus d'assurer la diffusion et la mise en place des politiques, elle voit à l'application des règlements et des programmes d'études. Elle est assistée dans ses fonctions par les onze Directions régionales réparties sur l'ensemble du territoire et elle intervient autant sur le plan pédagogique que sur le plan administratif.

Alors que la Direction des programmes (DP) assume les orientations pédagogiques des programmes et des guides, la Directions générale des régions (DGR) joue un rôle d'information et de formation des implanteurs, de promotion, de support, de coordination et de contrôle. Elle est l'interlocuteur privilégié du ministère de l'Éducation auprès des commissions scolaires.

La figure 2 illustre les interactions bi-directionnelles qu'elle doit assurer entre, d'une part, les différentes Directions du ministère de l'Éducation et d'autre part, les commissions scolaires et le public.

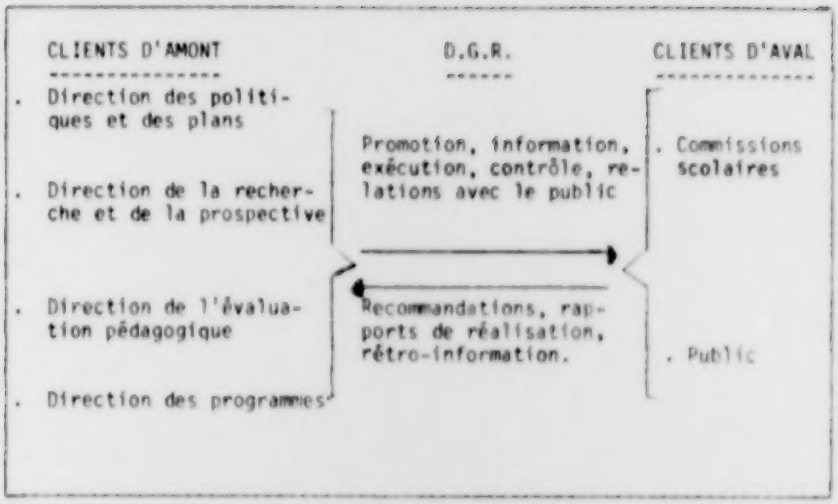


Figure 2. Modes d'interaction de la Direction générale des régions.

Même si la Direction générale des régions joue un rôle de premier plan dans l'implantation des programmes d'études, la responsabilité première de cette opération est confiée aux commissions scolaires. Les conseillers pédagogiques en français sont généralement les principaux agents de l'implantation du programme de français. Ils jouent un rôle de soutien au niveau de l'information et de la formation des enseignants.

La plupart des conseillers interviennent sur l'ensemble des dossiers reliés au programme: matériel didactique, évaluation, adaptation de l'enseignement, recherche et innovation. Ils produisent les outils nécessaires ou adaptent ceux déjà produits selon les besoins de leur milieu. La définition de leurs tâches varie d'une commission scolaire à l'autre. Certains sont responsables de l'implantation de plusieurs

programmes d'études, d'autres sont responsables de l'ensemble des dossiers reliés au programme de français à un niveau, soit le primaire ou le secondaire; d'autres interviennent à ces deux niveaux et quelquefois pour plus d'une matière.

C) Application de programme

L'application d'un programme est la responsabilité de l'enseignant. La préparation de l'enseignant à appliquer le programme se fait au cours de la phase d'implantation. Pour lui permettre de s'approprier le contenu et d'intervenir en respectant les orientations du programme, une période deux ans lui est laissé avant qu'une évaluation soit faite de sa capacité d'enseigner conformément au programme. Cette période correspond au suivi de l'implantation et vise à consolider la préparation de l'enseignant en vue de l'application du programme.

Rappelons que le programme pose comme postulat de l'apprentissage et comme exigence de l'enseignement de passer par les PRATIQUES des DISCOURS[1] pour arriver à la maîtrise des connaissances de la langue, à l'application des règles orthographiques et au respect des conventions sociales en usage dans la société.

---

1) Note: Le terme "discours" est à comprendre ici dans le sens d'une construction et d'une organisation de messages qui dépassent une phrase.

2) PAGÉ, M., COMEAU, J. et BIBEAU, G., Schéma fonctionnel de la communication par le langage, Université de Montréal, 1979.

L'application du programme suppose des interventions de la part de l'enseignant aux trois phases suivantes du processus d'apprentissage:

1) PRODUCTION ET COMPRÉHENSION DE DISCOURS EN SITUATION DE COMMUNICATION.

Cette proposition du programme d'études considère simultanément une double dimension: celle de l'apprentissage et celle de l'enseignement. Pour apprendre à communiquer, l'élève, placé en situation d'émetteur ou de récepteur, doit être capable de considérer dans le contexte d'une expérience de communication, vécue ou observée, les composantes suivantes: a) le choix de l'information, l'organisation et la formulation de l'information, l'appréhension de l'interlocuteur, la connaissance du réel traité b) le FONCTIONNEMENT de la LANGUE et c) le fonctionnement du DISCOURS.

En conséquence, l'élève est amené à tenir compte, particulièrement dans son discours, des rôles tenus ou attendus, de son intention de communication, des procédés discursifs utilisés (narration, description, argumentation) et des valeurs socio-culturelles transmises. Par exemple, pour informer quelqu'un, le convaincre ou le faire agir, il lui faut maîtriser certaines notions relatives à la langue et aux discours produits, aux objets, aux personnes ou aux événements; il doit aussi pouvoir les classer, les organiser, les interpréter et les critiquer. Sa compétence à communiquer est observable non seulement par les propos qu'il émet ou reçoit mais aussi par les rapports qu'il peut établir entre ses discours et ceux d'autrui selon les contextes où se déroulent les situations de communication.

2) OBJECTIVATION DES DISCOURS PRODUITS OU REÇUS.

Pendant, ou à la suite d'une situation de communication, l'élève est amené à se distancier du discours produit ou reçu, à prendre conscience des facteurs qui en influencent la réussite ou l'échec. Pour objectiver sa compréhension ou sa production, il doit pouvoir

établir avec ses pairs des consensus sur le sens des discours, être capable de fournir des rétroactions pertinentes selon les messages reçus, acquérir des connaissances en fonction des divers types de discours, surtout celles qui lui permettront d'élargir ses habiletés à communiquer.

3) ACQUISITION DE CONNAISSANCES:

- de la langue
- de notions et de règles grammaticales
- de notions relatives aux discours
- du réel traité
- de procédés et de techniques

L'acquisition de connaissances de la langue, de celles sur les discours et le réel traité, de même que l'acquisition de règles orthographiques, de notions grammaticales et de techniques, sont intégrées aux pratiques de discours, ce qui permet à l'élève de s'adapter mieux ultérieurement aux situations de communication dans lesquelles il est à nouveau placé. En apprenant à résoudre ses propres problèmes de langage lors d'expériences de communication, il est amené progressivement à régulariser son discours, soit en rétablissant les hypothèses de son raisonnement, soit en réutilisant les notions ou les concepts déjà acquis (PAGÉ, M, PRIMEAU, G., VÉZINA, A., 1979)[1].

L'application du programme suppose donc de la part de l'enseignant:

1) une connaissance approfondie du programme;

2) la capacité d'intervenir auprès des élèves en conformité avec les orientations qui sont données dans le programme au niveau de la production ou de la réception de discours, de l'objectivation et de l'acquisition de connaissances;

---

1) PAGÉ, M., PRIMEAU, G., VÉZINA, A., Processus d'apprentissage conduisant au développement d'habiletés langagières, Direction générale du développement pédagogique, 1979.

3) la capacité de planifier l'enseignement et l'apprentissage en fonction de situations de communication;

4) la capacité d'évaluer la compréhension et la production de discours en considérant leur spécifité et leurs conditions de réalisation.

L'implantation du programme de français est suivie d'une phase d'évaluation des résultats de l'implantation et des effets de l'application du programme sur les apprentissages des élèves.

D) Évaluation de programme

L'évaluation de programme est présente tout au long des phases de développement de celui-ci. Elle est régie par des prescriptions et des recommandations contenues dans un document intitulé: Cadre relatif à l'évaluation des programmes d'études des niveaux préscolaire, primaire et secondaire[1]. Le ministère de l'Éducation effectue une recherche plus formelle sur la qualité des programmes d'études mis en application dans les écoles du Québec afin de les améliorer, de les réviser ou de les abandonner tout simplement et surtout afin d'assurer une meilleure gestion de ces programmes.

L'évaluation de programme s'inspire du modèle de STAKE R.E. (1967)[2] qui propose trois phases distinctes du processus de développement de programme:

---

1) Ministère de l'Éducation du Québec, Cadre relatif à l'évaluation des programmes d'études des niveaux préscolaire, primaire et secondaire, D.E.P., Québec, avril 1982.

2) STAKE, R.E., The countenance of educational evaluation, Teachers college record, 1967.

1. les antécédents, correspondant à la phase d'élaboration du programme;

2. les transactions, correspondant aux phases d'implantation et d'application du programme;

3. les résultats, correspondant aux effets de l'application du programme. La figure 3 illustre ces diverses phases:

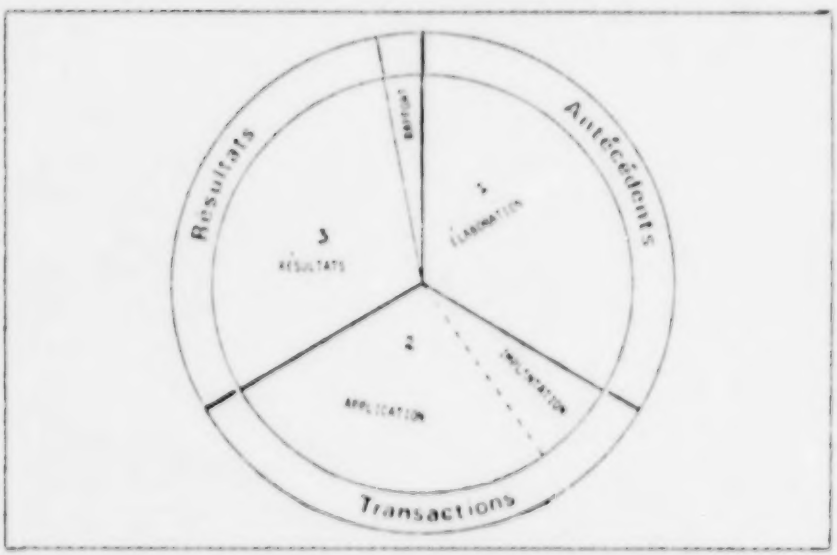


FIGURE 3: Modèle général d'évaluation de programme.

Pour chacune de ces phases, le ministère applique ou fait appliquer une série d'instruments de mesure. Les données recueillies sont consignées et interprétées dans une série de rapports qui servent à éclairer les décisions administratives. Lorsque le cycle d'évaluation est complété, les données sont analysées et de multiples corrélations sont établies

entre les divers éléments du programme qui ont fait objet d'évaluation. Le rapport global présente des recommandations quant aux décisions à prendre compte tenu des analyses effectuées.

La gestion de cette opération est confiée à un professionnel du ministère de l'Éducation qui voit à former un comité directeur composé de représentants des diverses Directions ministérielles et de représentants des commissions scolaires.

Le tableau 1 illustre les niveaux d'interventions et le partage des responsabilités.

PHASES	OBJET DE L'ÉVALUATION ET INSTRUMENTS	CLIENTÈLE VISÉE	PARTAGE DES RESPONSABILITÉS						
			INSTRUMENTS			RAPPORT			DÉCISION
			Préparation ou adaptation	Administration	Compilation des questions ouvertes	Numéro	Préparation	Destination	
Élaboration et planification (doc. écrit)	Analyse de cohérence . grille d'évaluation (instrument 1)	concepteurs	DEP	DEP		RAPPORT 1	DEP	DEP	DGP
Implantation	Préparation des enseignants à appliquer un nouveau programme (instruments 2.1, 2.2)	enseignants	DGR	2.1 implanteur 2.2 C.S.	implanteur DR	— RAPPORT 1	— DR	— DGR	DR DGR
Application	Réussite des utilisateurs dans l'application du programme (instrument 3)	enseignants	DFG	CS	DR	RAPPORT 3	DGR	DGP	DGP
Résultats	Rendement scolaire (instrument 4)	élèves	DEP	CS	CS	RAPPORT 4	DEP	DR DGR DGP	DGP
	Degré de satisfaction (instrument 5)	. élèves . administrateurs . parents . employeurs ou collèges	DFG	DR CS	DR	RAPPORT 5	DGR	DGP	DGP
		Programme dans son ensemble				RAPPORT GLOBAL	DEP	DGP	DGP

Figure 4: Évaluation des programmes d'études: partage des responsabilités

2.1.2 Qu'est-ce que l'implantation de programme

S'il est possible de dégager un certain consensus sur ce qu'EST l'implantation de programme, il est plutôt difficile de définir le COMMENT, c'est-à-dire les activités visant l'exécution de cette opération en termes de direction, d'organisation et de coordination. Ces activités de gestion concernent les ressources et les conditions à mettre en place pour obtenir les résultats visés en fonction du programme d'enseignement.

DÉFINITION DU CONCEPT "IMPLANTATION DE PROGRAMME"

Pour sa part, l'École québécoise (Gouvernement du Québec, 1979)[1] utilise l'expression "soutien pédagogique" pour désigner un ensemble d'actions, d'instruments et de personnes pouvant exercer une influence positive quant à la mise en place des nouveaux programmes. En termes simples, le Petit Robert (1977)[2] définit le mot implantation comme "l'action d'implanter". Implanter signifie: "fixer, introduire et faire se développer d'une manière durable dans un milieu". Cette définition implique, pour ce qui concerne le programme d'études, la mise en oeuvre d'actions concrètes et soutenues pour obtenir un changement évident et efficace dans l'enseignement et l'apprentissage du français. Pour sa part, la Direction générale des régions (DGR, 1979)[3],

1) Ministère de l'Éducation, l'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Editeur officiel, 1er trimestre 1979, p. 89.

2) ROBERT, Paul, Petit Robert 1, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, 1977.

3) Direction générale des réseaux, Cadre relatif à l'implantation des programmes d'enseignement, octobre 1979.

développe la position suivante quant à la signification qu'elle donne globalement à l'implantation des programmes d'études: "l'implantation d'un programme désigne l'ensemble des activités de préparation à l'application du programme". Cette définition s'appuie sur les fondements mêmes de la décentralisation des responsabilités puisque la formation des enseignants dans cette opération appartient aux commissions scolaires.

PRINCIPES DIRECTEURS:

Le processus d'implantation d'un programme doit accorder une attention toute particulière à l'enseignant qui utilise le programme:

1) les commissions scolaires et les institutions privées ont l'obligation de procéder à l'implantation des programmes;

2) la Direction générale des régions a la responsabilité de les soutenir adéquatement pour une bonne connaissance du programme.

Ces deux principes indiquent le partage des responsabilités entre le ministère de l'Éducation et les Commissions scolaires quant à l'implantation des programmes.

OBJECTIF POURSUIVI

En identifiant les principaux intervenants de la dynamique de cette opération, la Direction générale des régions formule en terme d'hypothèse l'objectif terminal suivant:

---

1) Direction générale des réseaux, Cadre relatif à l'implantation des programmes d'enseignement, octobre 1979.

"Chaque enseignant concerné par un programme nouveau sera capable de l'appliquer dans sa classe".

PROCESSUS D'IMPLANTATION

Les activités d'implantation d'un programme sont réalisées en trois étapes depuis l'approbation du programme jusqu'à la date obligatoire d'application. Ce processus comprend:

1) la sensibilisation et l'information des personnes responsables de l'implantation du programme dans les commissions et les institutions privées (sous la responsabilité du ministère de l'Éducation);

2) la préparation des enseignants concernés par l'application du programme (sous la responsabilité des Commissions scolaires et des institutions privées). Se référant à la matrice décisionnelle du Cadre relatif à l'implantation des programmes, cette phase correspond également à la phase de soutien que le ministère de l'Éducation doit assurer aux commissions scolaires pour les aider à préparer les enseignants;

3) l'évaluation du degré de préparation des enseignants à appliquer le programme (sous la responsabilité conjointe du MEQ et de la Commission scolaire). Comme pour la phase précédente, celle-ci implique diverses interventions du MEQ dans la préparation d'instruments d'évaluation, l'administration de ces instruments et l'analyse des résultats.

Selon ce plan directeur, à une date déterminée par le MEQ, après une évaluation conjointe avec les commissions scolaires, les enseignants doivent appliquer obligatoirement le programme de français.

Le processus d'implantation d'un programme est illustré par la figure 5:

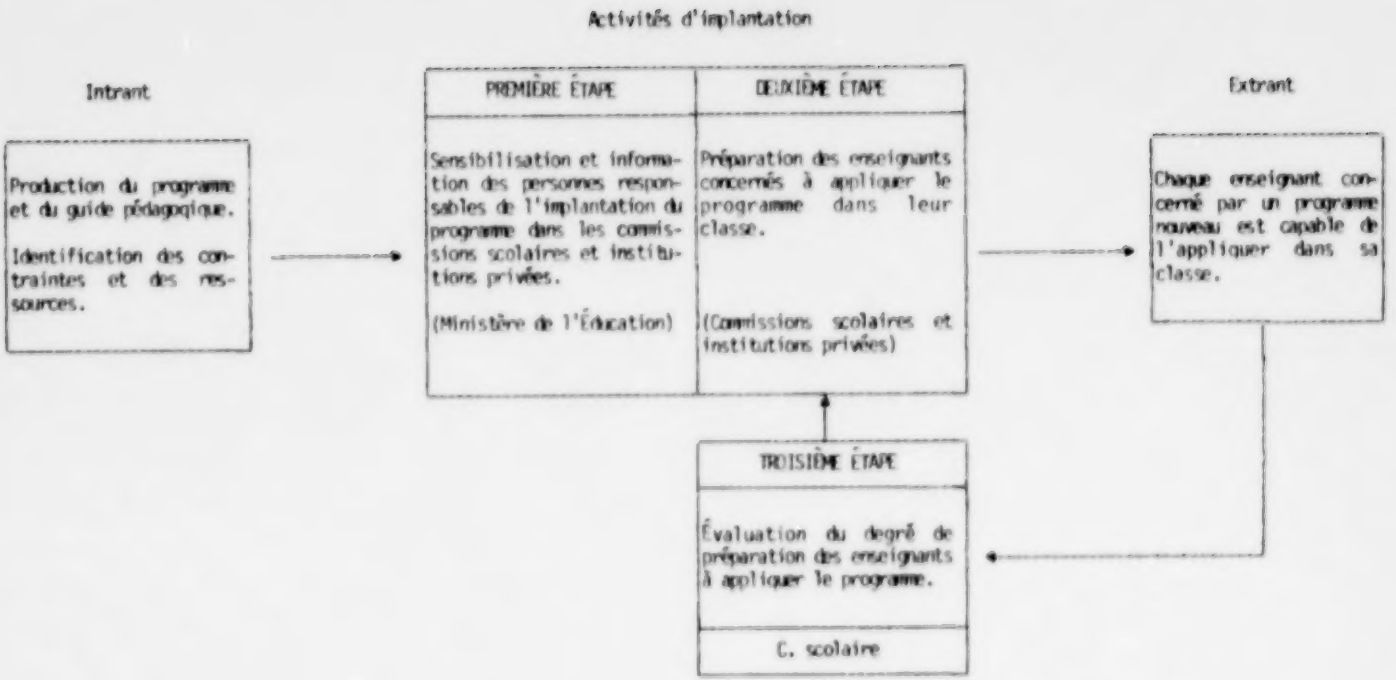


Figure 5: Processus d'implantation d'un programme

En annexe du document intitulé "Cadre d'implantation des programmes", un échéancier de gestion des programmes et une grille pour l'élaboration d'un devis d'implantation sont proposés aux directions régionales et aux commissions scolaires. La grille fournit des informations additionnelles sur les objectifs à poursuivre et les activités à déterminer selon les différentes phases d'implantation d'un programme.

Cette grille est présentée à la page suivante:

1ère phase: Sensibilisation et information des responsables de l'implantation dans les commissions scolaires						2ième phase: Soutien des responsables dans les commissions scolaires à implanter le programme auprès des enseignants						3ième phase: Évaluation du degré de préparation des enseignants					
Activités et sous-activités	LIEU DE	RÉALISATION	MODALITÉS	TEMPS	RESSOURCES	. Activités et sous-activités	LIEU DE	RÉALISATION	MODALITÉS	TEMPS	RESSOURCES	Activités et sous-activités	LIEU DE	RÉALISATION	MODALITÉS	TEMPS	RESSOURCES
1- Faire connaître l'existence, la nature et les exigences du programme						1- Fournir aux responsables des C.S. des hypothèses d'intervention auprès des enseignants						1- Préparer un instrument d'évaluation					
. sensibiliser à la venue du programme						2- Élaborer une offre de service						2- Administrer l'instrument					
. lancer officiellement le programme						. préciser la nature du soutien de la Direction régionale						3- Analyser les résultats					
. instrumenter les membres du GTR						. définir les stratégies d'intervention						4- Identifier les correctifs					
. préparer un plan d'action						. indiquer les ressources disponibles						5- Consolider l'évaluation régionale					
2- Faire comprendre le nouveau programme						3- Présenter l'offre de service et les hypothèses						6- Prendre les mesures appropriées					
. élaborer un plan de formation						4- Répondre adéquatement aux demandes de service de la part des commissions scolaires						7-					
. le réaliser et l'évaluer																	
3- Habiliter au niveau des stratégies, des processus						5- Évaluer les opérations											
4-						6-											

N.B. Pour chacune des activités retenues, il s'agit de préciser clairement le lieu de réalisation, les modalités, l'échéancier et les ressources.

Figure 6: Matrice décisionnelle pour l'élaboration d'un devis d'implantation

PLAN D'ACTION POUR L'IMPLANTATION DU PROGRAMME DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE

Ayant la responsabilité de l'implantation des politiques, des programmes d'études et des règlements, la Direction générale des régions (DGR) élabore des plans d'action qui découlent de son mandat. Une proposition concernant l'implantation du programme de français au secondaire a d'abord été faite par le responsable de l'élaboration du programme à la Direction des programmes (DP, 1979)[1]. Cette proposition a servi d'assise à l'élaboration d'un devis provincial d'implantation (DGR, 1980)[2], lequel a été réalisé conjointement par les deux directions auxquelles s'est ajouté un responsable régional de l'implantation des programmes.

Le devis d'implantation du programme de français a été ensuite soumis à l'ensemble des responsables régionaux de l'implantation des programmes, qui après l'avoir complété, l'ont adopté.

Par la suite, dans chacune des régions administratives, le responsable de l'implantation des programmes a présenté la version améliorée et adoptée du devis provincial à une table de travail composée essentiellement des coordonnateurs de l'enseignement des commissions scolaires. À leur tour, ceux-ci ont proposé des adaptations en fonction des caractéristiques de leur milieu.

Cet autre version du devis est devenue le devis régional.

---

1) Direction des programmes, Projet de plan d'action pour l'implantation du programme de français au secondaire, 1979-1980, juin 1979.

2) Direction générale des réseaux, Devis d'implantation du programme de français au secondaire, novembre 1980.

Celui-ci a servi d'intrant aux commissions scolaires pour l'élaboration d'un plan d'action ou d'un devis local d'implantation du programme de français.

Le devis provincial d'implantation du programme de français présente la problématique du programme, décrit la nature des changements pédagogiques proposés, précise les objectifs à poursuivre dans la préparation des enseignants de français pour appliquer le programme. Il définit aussi les objectifs à poursuivre selon les phases d'implantation décrites antérieurement, il identifie les niveaux de responsabilité, détermine les modalités et les ressources, précise le calendrier pour 1980-1982 et détermine la clientèle visée.

La page suivante fournit un exemple extrait du devis d'implantation (p. 23).

ÉTAPE 1

PRÉPARER LES RESPONSABLES DANS LES CS À IMPLANTER LE NOUVEAU PROGRAMME

OBJECTIFS TERMINAUX	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	RESPONSABILITÉS	CLIENTÈLE	CALENDRIER	RESSOURCES	MODALITÉS
1. Informer les responsables de l'enseignement secondaire dans les CS de la parution du nouveau programme, des différents guides d'accompagnement et du devis facilitant l'implantation et l'application du programme.	1.1 Présenter le programme et les instruments d'information sur le programme.	DR	Cadres des CS	1980-1981	Les responsables de programmes dans les DP	Réunions régionales
	1.2 Expliquer le devis d'implantation du programme.	DR	Cadres des CS	1980-1981	ADPR	
	1.3 Présenter les guides pédagogiques.	DR	Cadres des CS	1980		
	1.4 Présenter le devis de production du matériel didactique.	DR	Cadres des CS	1980-1981	ADPR et concepteurs de la DP	Au cours des stages offerts aux CP
2. Rendre les personnes chargées de l'implantation dans les CS capables d'utiliser le programme, les guides d'accompagnement, les ateliers de formation et les devis pour préparer les enseignants à appliquer le programme.	2.1 Habiliter les agents à comparer les programmes des français du primaire et du secondaire.	DR	CP ou répondant	1980-1981	ADPR et concepteurs de la DP	
	2.2 Identifier les besoins d'information, de formation et d'instrumentation.	DR	CP ou répondant	1980-1981	ADPR et concepteurs de la DP	
	2.3 Habiliter les agents à manipuler le programme et à transmettre de l'information sur ce dernier.	DR	CP ou répondant	1979-1980	ADPR et concepteurs de la DP	

Figure 7: Exemple extrait du devis d'implantation du programme de français, p.23, 1980.

2.1.3 Orientations et objectifs du programme de français[1]

Le programme de français pose comme postulat que "l'habileté à communiquer se développe en communiquant dans des situations nombreuses et variées". L'objectif global du programme est donc de rendre l'élève capable de communiquer dans une grande variété de situations dans lesquelles il est tour à tour émetteur ou récepteur. En visant le développement d'habiletés langagières, le programme de français privilégie un processus d'apprentissage qui repose essentiellement sur les pratiques des discours, l'objectivation de ces pratiques et l'acquisition de connaissances (DGDP, 1979)[2].

Les pratiques de discours supposent que l'élève lit, écoute, parle et écrit pour satisfaire ses besoins de communication personnelle et sociale. Ces différentes habiletés se développent lorsqu'il est placé dans des situations de communication signifiantes et variées qui lui permettent de s'informer, d'informer quelqu'un, de réagir, d'explorer la langue et le monde réel ou imaginaire.

Les activités d'objectivation nécessitent un retour sur les pratiques de compréhension et de production de discours. L'élève est amené à identifier les différents facteurs qui ont influencé le sens des messages: les conditions et les exigences de la situation de communication, le fonctionnement de la langue et celui du discours.

---

1) Ministère de l'Éducation, Programme d'études, français, langue maternelle, octobre 1980.

2) PAGÉ, M., PRIMEAU, G., VÉZINA, A., Processus d'apprentissage conduisant au développement d'habiletés langagières, Direction générale de développement pédagogique, 1979.

Les pratiques de discours, de même que les activités d'objectivation, conduisent l'élève à acquérir diverses connaissances susceptibles d'élargir ses habiletés à communiquer: syntaxe de la phrase et du discours, orthographe d'usage et orthographe grammaticale, éléments prosodiques, etc. Ces activités d'acquisition de connaissances exigent que l'élève soit capable de reconnaître, d'appliquer et de justifier les règles qu'il utilise dans diverses situations de communication.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Le programme de français énonce pour toutes les années du secondaire trois objectifs généraux qui s'appliquent autant à la communication orale qu'à la communication écrite:

En COMPRÉHENSION, l'élève sera capable:

> "de lire et d'écouter différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale".

En PRODUCTION, l'élève sera capable:

> "de rédiger et de formuler différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale".

En rapport avec les VALEURS SOCIO-CULTURELLES, l'élève sera capable:

> "de découvrir les valeurs que véhiculent les discours reçus ou produits et de se faire une idée de l'importance et du rôle que jouent ces valeurs dans sa vie".

Seuls les objectifs de compréhension et de production sont précisés au niveau des objectifs terminaux; celui portant sur les valeurs socio-culturelles s'applique donc à l'ensemble des discours.

CONTENUS D'APPRENTISSAGE

Le développement d'habiletés langagières se fait à partir de situations de communication signifiantes qui justifient la pratique de discours oraux ou écrits. Ceux-ci sont précisés pour chacune des années du secondaire en fonction des deux axes de la communication, à savoir: la compréhension et la production de discours. Dans le programme, chaque type de discours fait l'objet d'un objectif terminal prescriptif. Tous les objectifs terminaux sont suivis d'une série de manifestations indiquant les comportements attendus de l'élève.

Le tableau 2 donne un aperçu de cette répartition des discours.

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

Année / discours	COMPRÉHENSION	PRODUCTION
1re année	- Récits d'aventures. - Poèmes à caractère ludique. - Articles d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse. - Modes d'emploi ou instructions. - Exposés à caractère expressif.	- Exposés oraux à caractère informatif. - Exposés oraux et textes à caractère expressif. - Récits d'aventures centrés sur un événement.
2e année	- Courts romans d'aventures ou de science-fiction. - Poèmes à caractère expressif. - Faits divers. - Règles de jeux. - Exposés à caractère expressif.	- Comptes rendus oraux d'événements. - Exposés et textes à caractère expressif. - Récits d'aventures comportant plus d'un événement.
3e année	- Contes. - Poèmes. - Documentaires, chroniques ou articles de revue. - Textes d'invitation. - Entrevues visant à faire connaître une personnalité.	- Exposés oraux à caractère informatif. - Exposés oraux et textes visant à faire connaître son opinion. - Contes.
4e année	- Nouvelles littéraires. - Pièces de théâtre. - Poèmes. - Articles de journal ou de revue à caractère analytique. - Messages publicitaires. - Lettres d'opinions.	- Exposés oraux à caractère informatif. - Lettres d'opinions. - Textes s'apparentant à la nouvelle littéraire.
5e année	- Romans. - Poèmes. - Reportages. - Contrats. - Editoriaux ou articles critiques.	- Exposés oraux à caractère informatif. - Exposés oraux et textes visant à faire connaître son opinion. - Textes s'apparentant à la nouvelle littéraire.

Tableau 2: Répartition des types de discours en fonction de chacune des années du secondaire.

CHANGEMENTS PÉDAGOGIQUES

L'enseignement traditionnel du français fonctionnait et fonctionne toujours dans un système clos du langage et consiste prioritairement à faire acquérir à l'élève la connaissance du système linguistique, d'où la réalisation de nombreuses activités visant à lui faire appliquer un ensemble de règles d'orthographe d'usage et grammaticale. L'élève passe la majeure partie de son temps à faire des exercices répétitifs ou à lire de courts textes pour en faire un découpage minutieux aidé d'une série de questions servant surtout au repérage d'informations ou d'unités sémantiques. L'enseignant impose de l'extérieur à l'élève les objectifs d'apprentissage, les activités et les critères de réussite.

Le nouveau programme de français propose un système ouvert du langage; chaque élève est amené à faire l'expérience personnelle de la communication, à découvrir progressivement les règles qui régissent non seulement la langue mais aussi les discours produits ou reçus. L'acquisition de connaissances et de règles, de même que l'acquisition de techniques sont intégrées ou découvertes par la pratique de discours, elles permettent ainsi à l'élève de reconnaître leur utilité en fonction de l'efficacité de la communication. Pour apprendre à résoudre ses propres problèmes de langage, l'élève est amené progressivement à régulariser son discours soit en rétablissant les hypothèses de son raisonnement, soit en réutilisant les notions ou les concepts déjà acquis.

CHANGEMENTS ADMINISTRATIFS

Les changements administratifs considérés dans cette partie sont ceux qui ont des incidences directes sur la tâche de l'enseignant puisque celui-ci est le plus concerné par le programme d'études et le plus touché par les exigences de changements qu'il propose.

Il n'y a pas si longtemps et de façon générale, l'enseignant était soumis à un quotidien plutôt tranquille; il était libre de décider de la gestion de sa classe et des choix à faire pour l'organiser ou pour soutenir les apprentissages de ses élèves. La planification, la direction et le contrôle de son enseignement étaient laissés à son initiative, sauf à l'ère de l'inspection des écoles. Par conformité plutôt que par principe, il respectait le plus souvent les traditions organisationnelles et les valeurs du milieu. En conséquence, il mettait l'accent sur les résultats scolaires plutôt que sur le processus d'apprentissage utilisant au besoin son autorité pour établir des relations harmonieuses ou pour régler certains conflits.

Qu'il le veuille ou non, l'enseignant se trouve maintenant polarisé par l'aspect multidimensionnel de ses activités d'enseignement, par les exigences administratives de l'organisation scolaire et par le nombre d'élèves qu'il rencontre.

D'une part, il doit respecter les orientations, les contraintes et les conditions que nécessite l'application du programme d'études. D'autre part, il doit gérer sa classe en tenant compte des politiques, des règlements, des ressources matérielles, humaines, financières, informationnelles et temporelles de son organisation. La restructuration scolaire (Loi 3, 1984)[1] redéfinit de nouveaux rapports entre les enseignants, la direction, les élèves et les parents. De plus en plus, les enseignants seront donc impliqués dans la gestion de l'école et l'élaboration du projet éducatif.

1) Gouvernement du Québec, Loi 3 sur l'enseignement primaire et secondaire public, Editeur officiel, 1984.

2.1.4 Facteurs internes et externes qui ont influencé l'implantation du programme de français

La dernière décennie a été marquée par de nombreux changements inspirés par les idées politiques dominantes, les conditions économiques, le développement technologique et les réformes administratives. Ces changements se manifestent à l'intérieur comme à l'extérieur de l'organisation, affectent les activités de gestion, modifient les tâches des personnels et les conditions de travail. Une brève rétrospective permettra de considérer dans les pages qui suivent les principaux facteurs internes et externes qui ont influencé directement ou indirectement l'implantation du programme de français.

A) FACTEURS INTERNES

Parmi les facteurs internes qui ont influencé l'implantation du programme de français, il faut mentionner: la décentralisation et la restructuration du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires, les nouvelles politiques et les nouveaux règlements, la révision de tous les programmes d'études et la diminution des ressources.

DÉCENTRALISATION - RESTRUCTURATION

Le projet de restructuration (MEQ, 1976)[1] approuvé par le conseil du Trésor le 30 mars 1976 (CT 98 760) comporte un réaménagement important des rôles et des fonctions du ministère de l'Éducation. La réorganisation se réalise en deux étapes:

---

1) Ministère de l'Éducation, Projet de restructuration du secteur élémentaire et secondaire, mai 1976

1) la répartition des fonctions à l'intérieur de la nouvelle structure supérieure qui comprend trois grandes directions: la Direction générale du développement pédagogique, la Direction générale de l'administration et la Direction générale des réseaux;

2) l'expérimentation de deux directions régionales pilotes et la révision du processus administratif du secteur. À l'origine, ce projet de décentralisation et de restructuration devait s'échelonner sur une période de trois ans.

Effectivement, la décentralisation est à nouveau inscrite dans la consultation sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire[1] menée au cours de l'année 1977-1978, elle fait donc partie du débat public. Des hypothèses sont posées concernant: l'accroissement des responsabilités de la commission scolaire, l'intégration des commissions scolaires, le régime de financement, la création d'organismes locaux ou régionaux et les conventions collectives. Les deux premières hypothèses reçoivent d'emblée l'appui des organismes publics et de la population alors que les dernières sont plutôt controversées.

Comme la restructuration de 1976 en est une de transition, en 1979-1980, la réorganisation s'étend aux autres directions régionales afin d'assurer une meilleure diffusion des politiques, des régimes pédagogiques, des programmes, des élèves et des

1) MEQ, Synthèse des audiences régionales, 1978.

normes, des conventions collectives et des systèmes administratifs. Cette réorganisation met l'accent sur la décentralisation des responsabilités et des pouvoirs vers les directions régionales, elle est accompagnée d'une redistribution des ressources humaines, financières et matérielles au profit des régions et nécessite donc la mise en place de nouveaux modes de gestion. De ce fait, les directions régionales deviennent responsables de la quasi totalité des transactions entre le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires.

La restructuration scolaire laissée en plan depuis la consultation sur le Livre vert réapparaît avec force dans le projet de loi 40 présenté au cours de l'année 1982-1983. Mais ce projet soulève de nombreuses protestations sur les questions linguistiques, la confessionnalité des écoles et la répartition territoriale des commissions scolaires. Finalement, il est modifié et adapté par la Loi 3 sur l'enseignement primaire et secondaire public au cours de l'année 1984[1].

Cette loi abandonne le statut confessionnel des commissions scolaires au profit d'une division du territoire sur une base linguistique et crée des commissions scolaires intégrées d'où la réduction de leur nombre, celui-ci passe de 246 à 150. Elle redéfinit les fonctions et le partage des responsabilités entre l'école, la commission scolaire et le ministère de l'Éducation.

---

11 Gouvernement du Québec, Loi 3 sur l'enseignement primaire et secondaire public, décembre 1984.

L'économie générale de cette loi entraîne immédiatement une nouvelle restructuration ministérielle[1] qui modifie l'organisation en fonction de l'enseignement primaire et secondaire public. Le secteur de l'enseignement supérieur est désormais rattaché au ministère de la Science et de la Technologie. Cette décision affecte à peu près le tiers du personnel du ministère de l'Éducation et contribue à une nouvelle redéfinition des tâches et des responsabilités entre les secteurs et les unités administratives du ministère.

NOUVELLES POLITIQUES ET NOUVEAUX RÈGLEMENTS

La consultation sur le Livre vert conduit à l'élaboration d'une politique sur l'école préscolaire, primaire et secondaire intitulée: l'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action (MEQ, 1979)[2]. Cette politique pose les jalons d'une relance du système scolaire sous l'angle de la qualité de l'enseignement. Elle présente de nombreuses mesures qui touchent la pédagogie et les agents en éducation. La première partie concerne les finalités et les objectifs de l'éducation à l'école, le projet éducatif, la participation des parents, l'enfance en difficulté et les milieux défavorisés. La deuxième partie porte sur les outils pour améliorer la qualité de l'enseignement: les programmes d'études, l'évaluation pédagogique, le matériel d'enseignement, l'innovation et l'organisation de l'école.

1) Gouvernement du Québec, Réorganisation interne du ministère de l'Éducation, avril 1985.

2) Ministère de l'Éducation, L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action, 1979.

Cette politique globale de l'école québécoise préconise diverses politiques pédagogiques, des règlements et des instructions dont la politique générale d'évaluation pédagogique (MEQ, 1981)[1], la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1984)[2], le régime pédagogique (MEQ, 1984)[3], le devis de production de matériel didactique (MEQ, 1980)[4], le cadre d'élaboration de programmes (MEQ, 1980)[5] et le cadre d'implantation de programmes (MEQ, 1980)[6]. Tous ces documents précisent les orientations à suivre, indiquent les objectifs à poursuivre et les responsabilités des divers agents concernés par l'un ou l'autre aspect du renouveau pédagogique.

RÉVISION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

La révision des programmes d'études constituent l'un des éléments essentiels du renouveau pédagogique. Les programmes synthétisent et explicitent à la fois non seulement les visées éducatives, mais également les contenus d'apprentissage nécessaires à la

---

1) Ministère de l'Éducation, Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur primaire et secondaire, Direction de l'évaluation pédagogique, février 1981.

2) Ministère de l'Éducation, L'École québécoise, l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, énoncé de politique et plan d'action, Service de l'adaptation scolaire, 1984

3) Ministère de l'Éducation, Règlement concernant le régime pédagogique au secondaire, 1984

4) Ministère de l'Éducation, Devis de production de matériel didactique pour l'enseignement du français, l.m. au secondaire, Direction du matériel didactique, 180.

5) Ministère de l'Éducation, Cadre relatif à l'implantation des programmes, Direction générale des réseaux, 1979.

6) Ministère de l'Éducation, Cadre relatif à l'implantation des programmes, Direction générale des réseaux, 1979.

formation des élèves. La révision des programmes d'études est imposée par la situation problématique et ambigüe créée par les programmes-cadres des années 1970. L'imprécision de ces programmes avait effectivement laissé bon nombre de commissions scolaires démunies et avait ouvert les portes à une production de matériel didactique mal coordonnée.

La révision des programmes conduite entre 1979 et 1985 touche toutes les matières d'enseignement depuis le préscolaire jusqu'au collégial. Les programmes d'études révisés s'appuient sur de nombreuses recherches, sur le développement des sciences de même que sur l'expertise des enseignants du milieu scolaire et universitaire. L'étendue et la profondeur des changements pédagogiques varient selon les programmes, mais tous s'inspirent d'un même plan directeur favorisant l'acquisition de connaissances, le développement d'habiletés et d'attitudes dans des situations qui intègrent l'expérience et le vécu de l'élève. Les programmes sont accompagnés de guides pédagogiques et d'outils qui correspondent aux objectifs d'apprentissage et aux besoins des clientèles.

DIMINUTION DES RESSOURCES

La révision des programmes de français est amorcée en 1977 dans une période qui bénéficie des résidus du plan quinquennal de développement des langues (PDEL) lancé en 1973. L'élaboration et l'implantation du programme de français au primaire se réalisent donc dans des conditions favorables à la mise en place du renouveau pédagogique. L'implantation du programme est d'ailleurs supportée de 1979 à 1981 par une équipe de concepteurs à la Direction des programmes et par une équipe d'agents de développement pédagogique dans les Directions régionales.

La production d'instruments de soutien à l'implantation du programme facilite largement l'intervention de ces agents auprès des commissions scolaires et des institutions privées.

Ces mêmes conditions sont présentes au cours de la première année d'implantation du programme de français au secondaire, c'est-à-dire en 1980-1981. Cependant, l'année suivante, la diminution des ressources budgétaires et humaines ne permet pas de préserver les mêmes acquis pour soutenir et consolider l'opération. De fait, en 1981-1982, seulement quatre directions régionales sur onze maintiennent en poste un agent de développement pédagogique à l'implantation du programme de français. Le phénomène croissant de rareté des ressources amène rapidement la disparition complète des agents de développement pédagogique. Cette même année et au cours des années subséquentes de nombreux postes de cadres et de professionnels sont fermés dans l'ensemble des directions du Ministère.

La restructuration interne du Ministère et la réorganisation du travail accompagnent donc nécessairement ces changements qui se traduisent par une augmentation des tâches et une modification quasi continuelle de leur contenu. Depuis 1976, trois restructurations ministérielles ont affecté la Direction des programmes et son personnel.

Cette brève rétrospective des changements politiques, administratifs et pédagogiques démontrent que l'implantation du programme de français ne peut être empreinte d'efficience et d'efficacité que si l'organisation porte une attention consciente et réfléchie aux objectifs et aux priorités qu'elle se fixe. L'ampleur, la densité et la rapidité des changements ne risquent-elles pas autrement de les compromettre?

B) FACTEURS EXTERNES

Les conditions économiques, sociales, politiques, éducatives et culturelles de ces dernières années ont aussi largement influencé l'implantation du programme de français et ont en même temps perturbé les actions entreprises.

LES FACTEURS ÉCONOMIQUES

Les finalités de la politique économique du gouvernement (Gouvernement du Québec, 1982)[1] visent à équilibrer la balance commerciale, à favoriser la reprise de l'économie, à résorber le chômage, à accroître et mieux répartir les revenus et à atténuer les disparités régionales. Le gouvernement exerce dans un grand nombre de secteurs d'activités un contrôle serré des dépenses par une refonte de la réglementation. Son action porte avant tout sur le développement de l'entreprise privée en favorisant le soutien technologique et l'aide à la recherche spécialisée. Les collèges et les universités sont sollicités dans ce sens et sont invités à préparer une main-d'oeuvre spécialisée au bénéfice des entreprises.

Les conditions particulières de l'économie contribuent à une rationalisation des ressources introduites dans la mise en place de la récente réforme scolaire. Cette rationalisation touche particulièrement les écoles primaires et secondaires. Les milieux économiquement faibles, les minorités linguistiques et l'éducation des adultes bénéficient par ailleurs de mesures budgétaires spéciales.

---

1) Gouvernement du Québec, Bâtir le Québec, phase 2, Le virage technologique, Bibliothèque nationale du Québec, 1982.

Ces mesures ne s'appliquent cependant pas à l'enseignement du français, langue maternelle, dans l'ensemble des écoles primaires et secondaires bien que le Gouvernement ait affirmé à maintes reprises la nécessité d'une réforme à ce niveau (Gouvernement du Québec, 1979)[1]. On observe plutôt une diminution des ressources humaines, matérielles et financières, une augmentation des tâches de tous les agents concernés par l'implantation du programme de français. Plusieurs se sentent écartelés entre les exigences du nouveau programme, leurs propres besoins de formation et ceux des enseignants. L'impact majeur se fait sentir surtout au niveau de la planification de l'implantation et du suivi des actions. Le réaménagement continuel des tâches et la mobilité du personnel enseignant entraînent une révision continuelle du calendrier d'activités. La nécessité d'une plus grande polyvalence et l'incertitude quant à la carrière exigent aussi de tous énormément de souplesse. Ces facteurs compromettent d'ailleurs sérieusement l'engagement de certains dans le renouveau pédagogique que nécessite cette opération.

LES FACTEURS SOCIAUX

Il faut également considérer les changements importants survenus depuis vingt ans dans l'évolution du français au Québec. La démocratisation de l'enseignement et la prolifération des moyens d'information ont favorisé particulièrement l'emploi d'une langue courante assez uniforme. L'usage de la langue parlée dépasse maintenant celui de la langue écrite comme moyen de diffusion. Le comportement linguistique des individus est façonné par leurs

1) Gouvernement du Québec, L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Editeur officiel, 1er trimestre, 1979.

contacts nombreux, répétés et pour ainsi dire officiels avec la langue des institutions" (Corbeil, 1978)[1].

Il est important de mentionner le rôle social que la publicité joue dans les façons de voir, de penser et d'agir. Elle touche l'individu consciemment ou non et modèle son langage par les nombreux messages qu'elle diffuse. "Au Québec, les dépenses totales en publicité sont de l'ordre de 600 à 650 millions de dollars par an" (Ramoisy, 1978)[2]. Elle utilise surtout des moyens techniques (photos, couleur, etc.) et un langage familier dans lesquels tous les québécois se retrouvent.

Par ailleurs, les média écrits favorisent une langue journalistique de libre entreprise qui possède un style qui lui est propre par l'utilisation des formes simples, abrégées, le style direct mis en relief au moyen d'images, de qualificatifs et de superlatifs destinés à frapper l'esprit ou à toucher l'affectivité. Jean Pellerin dira que la dégradation du français au Québec a pris une allure vertigineuse. La gangrène agit jusqu'en littérature, au théâtre, à la radio et à la télévision (La Presse, 1973)[3]. De leur côté, les média parlés accompagnent partout l'individu en pénétrant dans tous les milieux. Les messages télévisés ou radiodiffusés ont rapidement évolué vers

---

1) CORBEIL, Jean-Claude, Conférence prononcée au Vᵉ Congrès international de linguistique appliquée, août 1978.

2) RAMOISY, Jacqueline, La Publicité au Québec, Office de la protection du consommateur, 1978.

3) PELLERIN, Jean, À la rescousse du français, La Presse, 4 avril 1973.

l'improvisation (reportages, interviews, jeux, etc.). Les usages de la langue orale prennent donc une distance de plus en plus grande par rapport aux modèles des discours écrits qui les inspiraient, il n'y a pas si longtemps.

Finalement, les modifications dans les modes de vie et dans les façons de penser rendent de plus en plus difficile l'enseignement d'un français de qualité. On confie presque exclusivement aux enseignants de français du primaire et du secondaire la responsabilité de former les élèves à une langue de qualité (Frédéric François, 1974)[1].

LES FACTEURS POLITIQUES

La défense de la qualité de la langue française n'est pas un fait nouveau, elle est très tôt associée à la lutte contre l'angicisation (Marcel Rioux, 1978)[2]. L'affirmation du fait français amène d'ailleurs la création de l'Office de la Langue française en 1961, l'adoption de la loi 22 en 1974 et la promulgation de la Charte de la langue française en 1977 pour ne citer que ces trois décisions politiques.

À partir de 1973, le ministère de l'Éducation met de l'avant le Plan de développement de l'enseignement des langues (PDEL) comme mesure de rattrapage au niveau de la formation des maîtres. En 1977, il entreprend une réévaluation du rôle de l'école publique

---

1) FRÉDÉRIC, François, L'enseignement et la diversité des langues, collection Recherches/Applications, 1974.

2) RIOUX, Marcel, La question du Québec, Éditions Parti-Pris, Montréal, 1978.

(ministère de l'Éducation, 1979)[1]. Il tente à nouveau de mobiliser les intervenants (enseignants, parents, etc.) autour d'un projet collectif. La révision des programmes de français du primaire et du secondaire présente une nouvelle mesure visant l'amélioration de la compétence linguistique des élèves (MEQ, 1978 et 1980)[2].

Tout récemment, l'adoption de la loi 3 sur l'enseignement primaire et secondaire (Gouvernement du Québec, 1984)[3] institue des commissions scolaires linguistiques. Ce projet de loi confie à l'école la responsabilité des services éducatifs dont ceux de l'enseignement. Les services d'enseignement favorisent les apprentissages fondamentaux. L'apprentissage du français étant considéré comme une matière fondamentale selon les instructions et les règlements officiels (Ministère de l'Éducation, 1981)[4], les enseignants de français se voient légalement confirmer à nouveau leur mission de former les élèves à une langue de qualité.

LES FACTEURS ÉDUCATIFS ET CULTURELS

En même temps qu'il s'est donné un projet éducatif le Québec s'est aussi donné une politique québécoise de développement culturel (Gouvernement du Québec, 1978)[5].

1) Op. cit. p.39

2) Op. cit. p.29

3) Gouvernement du Québec, Loi 3 sur l'enseignement primaire et secondaire, Éditeur officiel, 1984.

4) Ministère de l'Éducation, Règlement concernant le régime pédagogique au secondaire, avril 1981.

5) Gouvernement du Québec, La politique québécoise du développement culturel, Éditeur officiel, 1978.

Cette politique considère les genres de vie (habitat, environnement, travail, loisirs, etc.), les créations de toutes sortes (sciences, art, cinéma, littérature, etc.) et l'éducation comme autant de lieux qui influencent la vie de tous les jours.

Effectivement, tous ces aspects du vécu quotidien proposent des valeurs, des modes d'expression, des façons de penser et d'agir qui sont propres à la collectivité. Mais un nouveau défi éducatif et culturel se manifeste avec l'extension rapide de la scolarisation, le développement technologique, les manifestations artistiques, le chômage, la libération sexuelle, etc. Les jeunes sont de plus en plus dépourvus de traditions et de plus en plus informés. Ils appréhendent et analysent le monde en établissant des rapports nouveaux entre le temporel et le spirituel, la politique et l'économie, la morale et la science, l'art et la technique.

Il n'est d'ailleurs pas surprenant de constater que l'attraction des langues pour la majorité des élèves francophones ne va pas d'emblée vers le français (Claude St-Germain, 1980)[1] et ce, malgré les récentes législations. De plus, les élèves lisent peu (MEQ, 1980)[2]. Les industries du livre pourraient être un puissant moyen d'expression de la culture d'une collectivité mais elles sont gérées en partie par des intérêts étrangers (Gouvernement du Québec, 1979)[3].

---

1) ST-GERMAIN, Claude, La situation linguistique dans les écoles primaires et secondaires, Conseil de la langue française, Études et recherches, 1980.

2) Ministère de l'Éducation, Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire, 1re partie, 1980.

3) Ministère des Affaires culturelles, La lecture au Québec, document d'orientation, 1984.

Il n'y a pas encore au Québec une politique de la lecture (MAC, 1984)[1], cependant une action concertée de plusieurs ministères est souhaitée pour rendre le livre plus accessible à la population et en particulier aux jeunes de 1 à 17 ans.

En conclusion, ce bref tour d'horizon permet de voir que les changements qui se produisent dans l'environnement sont liés à des facteurs complexes. Le plus souvent, ils découlent d'une volonté gouvernementale pour ne nommer que les récentes politiques:

- Charte de la langue française (1977);

- Politique québécoise du développement culturel (1978);

- École québécoise, énoncé de politique et plan d'action (1979);

- Nouvelle politique économique (1982);

- Loi 3 sur l'enseignement primaire et secondaire public (1984).

La prolifération des médias, de même que le développement technologique accéléré et la publicité influencent l'organisation et contribuent aussi dans une large mesure aux réformes administratives.

---

1) Op. cit. p.48

2.2 Formulation préliminaire du problème

Depuis la création de la Direction des réseaux et des directions régionales, la Direction des programmes a un accès indirect à l'information en ce qui concerne l'implantation des programmes par les commissions scolaires. Aucune rétroinformation n'a été fournie par la Direction des régions (réseaux) sur l'ensemble des activités de gestion de l'implantation du programme de français depuis 1980.

De plus, selon le plan quinquennal d'évaluation des programmes (MEQ, 1985)[1], le contrôle s'exerce à posteriori sur l'implantation du programme et sur le degré de préparation des enseignants. Le manque de contrôle en cours d'implantation ne permet pas au ministère d'accorder le soutien et le suivi nécessaire à l'opération et qui plus est, compromet sérieusement l'efficience et l'efficacité du programme d'études. D'une part, les commissions scolaires sont laissées à elles-mêmes pour résoudre les problèmes de compréhension et de mise en application du programme d'études, d'autre part, leurs besoins et ceux des enseignants ne peuvent être perçus clairement par le ministère de l'Éducation.

2.3 Importance du sujet

Les écarts d'interprétation du programme dans les divers milieux scolaires vont se refléter dans la production de matériel de soutien à l'implantation, dans le matériel didactique et dans l'évaluation des apprentissages. Les biais dans l'information et dans la formation des enseignants, s'ils ne sont pas corrigés le plus tôt possible, risquent de fausser l'application du

[1] Ministère de l'Éducation, Plan quinquennal d'évaluation des programmes, Direction de l'évaluation pédagogique, 1985.

programme. Dès qu'un enseignant est placé dans l'obligation d'appliquer un programme d'études, toutes ses interventions pédagogiques doivent être conformes aux orientations et aux objectifs du programme sinon les élèves seront les premiers pénalisés lorsqu'ils seront évalués par le ministère. Le contrôle en cours d'implantation permettrait de corriger ces lacunes avant que les problèmes ne s'aggravent et le contrôle simplifierait les mesures à prendre ultérieurement lors d'une nouvelle révision de programme. En conséquence, le degré de satisfaction des agents responsables de l'implantation du programme de même que celui des enseignants qui l'appliquent serait accru. Une augmentation de leur motivation est un facteur important influençant l'efficacité de l'enseignement et l'efficacité de l'apprentissage du français.

2.4 Objectifs spécifiques de l'étude

1- Recueillir de l'information sur l'implantation du programme de français et identifier les principaux problèmes posés;

2- Identifier les solutions correctives, palliatives ou préventives;

3- Formuler des recommandations aux autorités ministérielles au regard de l'implantation du programme de français au secondaire.

3. CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE

L'objet principal de cette étude est de connaître les besoins des commissions scolaires concernant l'implantation du programme de français et, comme information additionnelle, les besoins des enseignants pour l'application du programme. L'identification de ces besoins permettra de vérifier certaines hypothèses en fonction du problème posé antérieurement dont les suivantes:

a) les responsables de l'implantation du programme dans les commissions scolaires n'apportent pas le soutien nécessaire au suivi de cette opération en ce qui concerne la formation des enseignants;

b) les activités de gestion de cette opération sont plus ou moins structurées et encadrées;

c) les problèmes pédagogiques que pose le programme concernent surtout l'évaluation des apprentissages.

Ces différentes hypothèses seront confirmées ou infirmées si l'analyse des besoins révèle que ceux-ci portent principalement sur:

- le soutien et le suivi au niveau de la formation des enseignants;
- l'implication des dirigeants des commissions scolaires et du MEQ dans les activités d'exécution et de contrôle de cette opération;
- l'évaluation des apprentissages.

DÉMARCHE

Globalement, les différentes étapes qui ont été suivies pour réaliser ce projet sont les suivantes:

a) rencontre régionale des conseillers pédagogiques en français au secondaire, de quelques directeurs d'écoles et d'enseignants au cours de l'automne 1984 et janvier 1985;

b) revue de la littérature sur le changement planifié;

c) analyse des besoins identifiés lors des rencontres régionales;

d) analyse de la situation[1] de l'implantation du programme de français;

e) analyse des activités de gestion[2] de l'implantation du programme par le ministère de l'Éducation à partir des documents officiels;

f) identification des objectifs du projet et de ses limites;

g) consultation des personnes impliquées dans l'implantation du programme au ministère de l'Éducation: le directeur des services éducatifs et la responsable de l'implantation à la Direction des régions et un responsable chargé de l'implantation des programmes dans une direction régionale, une personne de la Direction de l'évaluation pédagogique, une personne de la Direction des programmes et une autre de la Direction des politiques et des plans;

h) identification des problèmes administratifs et pédagogiques;

i) formulation de recommandations au ministère de l'Éducation.

---

1) Direction générale de l'administration, Système de gestion des ressources éducatives, Analyse de situation, Fascicule 4, MEQ, 1977.

2) Gorry G. et Scott-Morton, M.S., Décision Support Systems, 1979.

3.1 Revue de littérature

L'implantation d'un nouveau programme d'études officiel représentant un niveau important dans le changement pédagogique planifié, la revue de la littérature portera d'abord sur les aspects ayant trait à l'organisation, aux agents de changement, au processus de gestion et aux conditions de changement.

3.1.1 Le changement organisationnel

Observant que les réformes de l'administration publique passent habituellement par trois phases: l'accélération législative, l'élaboration de nouvelles politiques et le déplacement du personnel, TESSIER, R. (1973) affirme qu'à partir du moment où une nouvelle loi est promulguée, elle devient effective sur une période plus ou moins longue. D'après lui, le changement auquel les individus sont conviés remet en question leurs schèmes traditionnels. Le choix de s'approprier ou de subir la décision de changement est habituellement lié au degré de participation des destinataires. De leur côté, SIMON P. et LAROSE R. (1976) postulent que le comportement participatif est basé sur le travail en équipe; le leader partage son pouvoir au sein du groupe. La production devient un objectif commun tout en favorisant les relations humaines. Elle

---

1) TESSIER, Roger, La fonction publique est-elle en mesure de mener à terme certains changements sociaux, Institut de formation de groupe, 1973.

2) SIMON P. et LAROSE R, La gestion des organisations, thème II, Le management des ressources humaines, Montréal, Presses universitaires du Québec, 189 p.

Elle résulte d'un effort d'intégration de la tâche et des exigences humaines à un système coordonné et dirigé par les buts de l'organisation.

NIGHTINGALE D.V. et TOULOUSE J.-N. (1977) tentent à leur tour de définir surtout le comportement de l'individu dans l'organisation. Ils mettent l'emplase sur cinq dimensions qui semblent toujours pertinentes: 1) les valeurs, 2) la structure, 3) les processus, 4) les réactions à la vie organisationnelle et 5) l'environnement de l'organisation. Ils soutiennent que chacune de ces dimensions influence les autres aspects et subit également leur influence. D'où un changement dans un des éléments est susceptible d'entraîner un changement dans les autres éléments.

Reprenons ces cinq dimensions pour les considérer l'une après l'autre.

Toujours selon ces auteurs, les valeurs concernent les jugements abstraits et généralisés qui servent à définir les croyances et qui indiquent également la continuité dans les comportements et les croyances. Par ailleurs, la notion de structure de l'organisation renvoit à l'étendue du contrôle, les relations d'autorité, les responsabilités, les prérogatives, les règles et les procédures, les prises de décision et les responsabilités de la décision. Étant imposée aux membres, la structure influence la définition de l'autorité, les réseaux de communication, le contenu du travail et les procédures d'évaluation.

1- NIGHTINGALE D.V. et J.M. TOULOUSE, Toward a Multilevel Congruence Theory of Organisation, Administrative Science Quarterly, no 59, 101-102, juin 1977.

Quant aux processus, ils concernent le comportement individuel et les relations à l'intérieur d'une organisation. Les réactions à la vie organisationnelle seraient reliées aux notions de satisfaction ou d'aliénation. Elles englobent l'ensemble des attitudes: l'engagement, le sentiment de responsabilité, l'efficacité et le rendement. Elles peuvent être observées au niveau de l'individu, au niveau du groupe ou au niveau de l'ensemble de l'organisation.

L'environnement est finalement défini comme étant les conditions extérieures à l'organisation, mais qui influencent son comportement et celui de ses membres. Les auteurs mentionnent les dimensions culturelles, sociales, politiques, économiques, légales et technologiques de l'environnement. La relation entre l'organisation et l'environnement est une relation d'influence réciproque.

3.1.2 Les agents de changement

Les agents de changement sont à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation et interagissent avec les distributeurs. La position, le statut et le rôle des agents à l'intérieur du système déterminent leur pouvoir de définir ou de déclencher une action de changement par opposition au simple fait de l'exécuter. Les agents externes (conseillers, superviseurs, formateurs, spécialistes) interviennent à l'intérieur d'un groupe pour s'y intégrer ou pour répondre à ses demandes. L'action sous toutes ses formes se définit par rapport aux buts poursuivis et aux valeurs exprimées. SIMON P. et LAROSE R. (1976) considèrent l'organisation comme une structure de décideurs réunis en réseau complexe

---

1) SIMON, P. et LAROSE, R., La gestion des organisations, Montréal, UQUAM, p. 153.

de canaux de communication ayant chacun son système de valeurs, ses propres objectifs, recevant et émettant de l'information à l'intérieur d'un cadre politique donné.

S'interrogeant sur le cheminement poursuivi par les personnes impliquées comme agents du renouveau pédagogique, (ALLAIRE, F., TARDIF, M., VEILLETTE, M., 1973) considèrent que le parti-pris et la rationalité dans l'action comme l'ultime contenu de changement. D'après eux, le client qui a reçu un service de qualité devient par la suite le responsable de son propre changement. Ils affirment que la planification et l'évaluation de l'action sont deux dimensions importantes à considérer parce qu'elles donnent un sens aux expériences personnelles. MINTZBERG H. (1979) affirme lui aussi que la planification et le contrôle vont de pair et ne peuvent être séparés. Il ne peut y avoir de contrôle sans planification et la planification perd son influence si elle n'est pas suivie (follow-up).

3.1.3 Le processus de gestion et les stratégies de changement

Proposant un programme d'actions liées entre elles au plan logique et chronologique comme stratégie de changement, NOREAU, J.-J., TESSIER, R. et TREMBLAY, B. (1970) soutiennent que c'est dans des circonstances bien concrètes d'une situation qu'il

---

1) ALLAIRE, F., TARDIF, M., et VEILLETTE, M., La planification et l'évaluation; la rationalité comme objectif et outil de changement, guide d'utilisation des journées pédagogiques, MEQ, Règlement No 7.

2) MINTZBERG, Henry, The Structuring of organizations, Prentice-Hall, 1979, ch. 9.

3) NOREAU, J.-J., TESSIER, Roger et TREMBLAY, Bernard, L'évolution d'une stratégie de changement, Editions de l'Institut de formation de groupe, Montréal, 1970.

bien concrètes d'une situation qu'il faut choisir les moyens pour atteindre un but.

Quant à lui, Robert POUPART (1970)[1] distingue une stratégie de changement d'une autre. Une stratégie, c'est le type de partage du contrôle de l'ensemble de la démarche de changement. Il distingue quatre principaux types d'intervention: la diffusion, la co-planification, la consultation et la cogestion. Il pose comme condition première au changement la participation des agents dans un processus de résolution de problème.

De leur côté, Gorry G. et Scott-Morton, M.S. (1979)[2] ont identifié cinq principaux points influençant une décision: le concept rationnel économique, le point de vue orienté vers un processus satisfaisant, le point de vue des procédures organisationnelles, le point de vue politique et l'approche des différences individuelles. Selon cette théorie, une organisation ne peut vérifier sa position qu'à travers un système d'information. Celui-ci fait appel à la planification stratégique, au contrôle managérial et au contrôle opérationnel. Ce système d'information permet d'identifier le ou les problèmes d'une organisation et d'y apporter les solutions.

---

1) POUPART, Robert, La participation et le changement planifié, Université Laval, 1970.

2) GORRY G. et Scott-Morton, M.S., Décision Support Systems, 1977.

Selon eux, les habiletés techniques sont de trois ordres: a) la compréhension des rôles des différents intervenants dans la planification; b) l'utilisation systématique du programme dans le processus de planification; c) la connaissance d'un nombre presque illimité des méthodes et des techniques possibles en fonction du programme.

Ils mentionnent finalement quatre facteurs reliés au support de l'organisation et ils les considèrent comme absolument nécessaires au succès du programme: les liens entre les individus, la définition d'une politique et des procédures, un plan de marketing et l'investissement en temps et en ressources financières pour développer un personnel compétent.

S'attardant aux objectifs, TELLIER Y. (1968)[1] précise que les organisations devraient considérer, dans la mise en place d'un changement, les objectifs suivants: 1) créer un climat de confiance entre les individus et les différents groupes d'une organisation; 2) créer un climat ouvert à la solution des problèmes par la confrontation au lieu de les régler à l'aide de nouvelles procédures bureaucratiques anonymes; 3) remettre les décisions au lieu où se trouve l'information pertinente; 4) créer les conditions nécessaires pour que les conflits soient discutés et résolus; 5) augmenter la conscience des processus de groupe et ses conséquences sur l'efficacité.

---

1) TELLIER, Yvan et TESSIER, Roger, Leadership, autorité et animation de groupe, Editions de l'Institut de formation de groupe, Montréal, 1968.

Selon SLOAN A.P. (1966) , seule la décentralisation procure initiative, responsabilité et flexibilité des décisions proches des problèmes, donc une meilleure réponse aux conditions nouvelles.

Affirmant que le renouveau pédagogique ne se fait pas accidentellement, GARNEAU J. (1970) soutient que pour obtenir les changements désirés, il faut utiliser des "tactiques d'implantation", c'est-à-dire des façons d'agir préparées et organisées en vue de provoquer le changement. Il en distingue six:

1- l'imposition: l'autorité introduit dans le groupe des forces positives ou des pressions qui favorisent le changement;

2- le conditionnement: une situation est présentée pour satisfaire un besoin plus ou moins conscient;

3- la propagande: l'agent de changement agit sur l'information, la traite ou la traduit en perceptions nouvelles.

4- la manipulation: le changement est suggéré indirectement par des pressions de pouvoir;

---

1) SLOAN, Alfred, Mes années à la General Motor, Hommes et Techniques, 1966.

2) GARNEAU, Jean, Les caractéristiques psychologiques de six modes d'influence, École coopérative, juin 1970, NO 10.

5- l'exemple: un modèle est proposé pour influencer le choix de l'individu;

6- la participation: les personnes sont sensibilisées à un problème, elles peuvent suggérer des solutions et contribuer à l'application d'une décision.

Dans une série de documents (14 fascicules) publiés sur le système de gestion des ressources éducatives, la Direction générale de l'administration du ministère de l'Education (DGA, 1977)[1] identifie quatre phases dans le processus d'implantation d'un changement: la conscientisation, la planification, la mise en place et la cristallisation du changement. Elle identifie aussi les conditions d'implantation dont le rôle de la direction générale, la stabilité organisationnelle, le rôle des unités administratives, le système d'information et le perfectionnement du personnel. Elle met en garde les gestionnaires quant à l'engagement superficiel des dirigeants, le changement trop rapide, les solutions toutes faites et l'absence de participation des agents de changement au niveau décisionnel.

Considérant les stratégies d'influence internes et externes à l'organisation, FILIATRAULT P. et ZINS M. (1980)[2] s'attardent à définir celles-ci. Pour eux, les stratégies externes agissent sur des facteurs situationnels (ou de l'environnement), ce sont des stratégies de coercition, de pression sociale, de facilitation ou de pénalisation, alors que les stratégies internes consistent en des stratégies d'intervention et en des stratégies de changement de structure cognitive.

1) Direction générale de l'Administration, Système de gestion des ressources éducatives, Stratégies d'implantation, fascicule 12, MEQ, 1977.

2) FILIATRAULT, Pierre et ZINS, Michel, Planification stratégique et évaluation de programmes publiés, texte de la communication présenté au Congrès de l'ACFAS, Québec, mai 1980.

3.1.4 Les conditions et les moyens de changement

La résistance au changement peut être réelle ou imaginaire selon CRAFT J. (1979)[1]. Les employés réagissent au changement quand ils ne comprennent pas ses effets. Dans ces conditions, on peut affirmer: 1) qu'ils ne sont pas suffisamment préparés, 2) qu'une solution ne leur apparaît pas meilleure qu'une autre, 3) que le changement occasionne une augmentation de la tâche, 4) que le changement n'est pas assez planifié. Le même auteur propose dix moyens pour rendre le changement effectif: 1) ne pas forcer la coopération, 2) prédire et comprendre les résistances, 3) ne pas personnaliser le changement mais indiquer comment il peut bénéficier au groupe, 4) expliquer les besoins de changement, 5) établir un cadre conceptuel, 6) accroître la participation dans le processus décisionnel, 7) développer une liste d'habiletés d'écoute, 8) fournir des rétroactions sur les expériences, 9) rendre les communications efficientes et effectives, 10) répéter, répéter, répéter.

En conclusion, retenons que le changement est habituellement provoqué au niveau de l'organisation par le gouvernement qui adopte des lois et énonce de nouvelles politiques. La décision de changement s'accompagne de stratégies d'influence, de règles et de procédures. Ce cadre politique et administratif amène les agents de changement à agir à l'intérieur comme à l'extérieur de l'organisation en établissant des réseaux complexes de communication. L'information circule dans ce système grâce à la rationalité dans l'action qui se traduit essentiellement par la planification et le contrôle. La communication devient efficiente et effective lorsqu'il est possible d'obtenir une rétroaction sur les effets que le changement produit.

1) CRAFT, Janice, Ten ways to Communicate for change, revue Supervision, mai 1984, p.9-26.

Pour les besoins de l'étude, nous avons gardé en vue les quatre dimensions explorées par cette revue de la littérature concernant le changement planifié: l'organisation, les agents de changement, le processus de gestion et les conditions dans lesquelles se réalise le changement. Le cadre d'analyse de la situation organisationnelle a été inspiré principalement par la théorie énoncée sur le sujet par la Direction de l'administration du MEQ[1], alors que l'analyse des activités de gestion de l'implantation a été basée sur la théorie de Gorry et Scott-Morton[2] portant sur le système de gestion de l'information; on retrouvera en annexe la grille d'analyse utilisée à cette fin.

---

1) Op. cit. p. 61
2) Op. cit. p. 58

3.2 Technique d'analyse des besoins

La technique du groupe nominal (Gabriel Aubin)[1] a été utilisée pour recueillir les données auprès des différents groupes de personnes retenus pour l'échantillonnage. La méthode est destinée au travail en groupes de composition restreinte. Elle fut mise au point par Delbecq et Van de Ven en 1968[2]. Issue d'études psycho-sociales du fonctionnement en petits groupes, elle fut d'abord appliquée dans le domaine de la gestion, mais elle ne tarda pas à s'étendre à des domaines aussi diversifiés que les sciences de la santé et l'industrie.

La question nominale qui a été posée aux participants des rencontres régionales pour faire l'inventaire des besoins est la suivante:

> "Qu'est-ce que vous aimeriez améliorer dans l'implantation* du programme de français? ou quels sont les principaux problèmes que vous rencontrez dans cette opération?"

Cette question est à la fois rétrospective et prospective comme l'incite à le faire la dynamique du changement planifié.

NOTE:* Le mot "implantation" a été remplacé par "application" dans le cas où l'analyse de besoins s'adressait aux enseignants de français.

1- AUBIN, Gabriel, La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, MEQ.

2- DELBECQ, André et VAN DE VEN, ANDREW, H., and GUSTAISON, David, H., Group Techniques for Program Planning, a Guide to Nominal Group Technique and Delphi Processes, Scott Foreman, 1975.

Présentation des étapes de la technique

Si le groupe est restreint (8 à 9 personnes), le déroulement peut se faire en quatre étapes. Si le groupe est grand, il est divisé en petites équipes qui se retrouvent pour la cinquième et sixième étapes du processus.

Première étape: émission individuelle d'idées

L'animateur utilise quelques minutes pour clarifier la question nominale puis chaque participant y répond individuellement en alignant le plus grand nombre d'idées sur sa feuille dans les cinq minutes mises à sa disposition. Ce dernier peut alors se concentrer s'il n'est pas interrompu et s'il n'est pas soumis aux pressions du groupe. Il n'y a pas de censure des énoncés, de digression, ni de choix prématuré. Chacun reste centré sur la tâche à accomplir et la banque d'idées se constitue dans les meilleures conditions possibles.

Deuxième étape: enregistrement des idées

Par de nombreux tours de table, l'animateur enregistre sans répétition sur les grandes feuilles mobiles les idées des participants. À tour de rôle, chacun exprime une idée à la fois en la formulant clairement. Après quelques tours, il peut arriver qu'un membre du groupe ait épuisé sa liste, alors il passe son tour. Il peut revenir au tour suivant si les énoncés des autres participants ont stimulé sa pensée. En faisant ce tour de table sans commentaire, sans jugement de valeur, presque mécanique, le droit de parole est réparti équitablement entre tous les membres. Une dépersonnalisation des idées fait qu'après le deuxième tour on ne se rappelle plus qui a dit quoi, les idées sont devenues la propriété du groupe. Les membres peuvent même exprimer des opinions conflictuelles dans

une atmosphère non menaçante. Le fait d'enregistrer par écrit les opinions et de les placer bien en vue accroît la capacité de traiter plusieurs idées à la fois. Cette procédure fournit en même temps au groupe un aide-mémoire permanent et un instrument indispensable à la prise de décision.

Troisième étape: clarification des énoncés par la discussion

Après avoir expliqué les règles du jeu, l'animateur lit à haute voix chaque énoncé dans l'ordre présenté. Il demande aux participants s'ils ont des questions ou des commentaires pour clarifier l'énoncé en allouant à chacun des énoncés un temps égal de discussion. Cette étape précède le vote individuel, lequel vise à se prononcer sur l'importance relative de chaque énoncé; il faut donc que tous les participants en aient une compréhension univoque. Les interventions ont donc pour but de faire saisir la logique qui sous-tend chaque idée.

Quatrième étape: vote sur les énoncés

Cette étape est très importante puisqu'elle permet à chaque participant de faire connaître sous une forme quantitative l'importance qu'il accorde aux énoncés. Selon le nombre de participants, l'animateur leur demande de choisir parmi la banque des énoncés retenus les septs ou neuf que chacun considère comme les plus importants. Les membres du groupe cote individuellement les énoncés en utilisant une échelle graduée de 1 à 7 ou de 1 à 9 selon le nombre d'objectifs retenus. Il a été démontré statistiquement que cette procédure avait pour avantage d'accroître la capacité du groupe de parvenir à une décision qui reflète ses véritables préférences. Tous les participants, au même titre, peuvent influencer par leur vote la décision du groupe.

Conclusion provisoire

Le processus de décision pourrait prendre fin avec cette quatrième étape, les objectifs visés ayant été atteints. En effet, le groupe a réussi à faire un inventaire des problèmes et il a décidé lesquels sont les plus aigus. Une certaine dispersion dans la distribution des scores peut justifier les deux autres étapes: la discussion des résultats du vote et le vote final. Ces deux étapes peuvent être complétées en réunissant les équipes dans un même local et en utilisant leurs énoncés prioritaires regroupés dans une même liste-maîtresse.

Cinquième étape: discussion du vote préliminaire

La discussion du vote préliminaire est brève et se déroule sans insistance sur un énoncé ou sur un groupe d'énoncés. Par ailleurs, il n'est pas nécessaire de traiter tous les énoncés. Seuls les résultats soulevant quelques questions sont discutés.

Sixième étape: vote final

Cette étape se déroule comme la quatrième sauf que le choix porte sur cinq (5) énoncés prioritaires au lieu de huit (8), leur nombre étant inférieur à vingt. L'animateur procède de la même façon; cette étape contribue à l'atteinte d'une plus grande précision des énoncés.

3.3 Limites de l'étude

Cette étude ne vise aucunement à remettre en question le programme de français puisque celui-ci a fait l'objet d'une vaste consultation provinciale au cours de la phase d'élaboration. L'à-propos de ce travail est de connaître la situation globale

de l'implantation du programme dans les divers milieux scolaires dans une perspective de développement pédagogique. Il s'agissait, lors des rencontres régionales, d'obtenir une rétroinformation sur les activités et les moyens utilisés au cours de l'implantation et plus spécifiquement d'identifier les problèmes à résoudre.

Parmi les limites de cette analyse, il faut donc mentionner les biais qui peuvent être introduits à cause:

1) des types de besoins analysés soit pour l'implantation ou l'application du programme de français;

2) de la nature et de la diversité des besoins selon les milieux et la clientèle visée;

3) de la méthode d'analyse elle-même à cause de son caractère intuitif, elle présente une perception des résultats au regard de la situation réelle;

4) la divergence des besoins selon les niveaux de planification et de contrôle (commission scolaire, école, enseignants);

5) les stratégies informationnelles et décisionnelles utilisées dans les divers milieux;

6) l'engagement réel des personnes consultées, en faveur ou non du programme d'études;

7) le climat de liberté et l'expression possible des résistances face au changement pédagogique proposé par le programme.

Finalement, cette analyse des besoins (TGN) favorise la participation de l'ensemble des participants mais génère de nombreuses données, les besoins au regard d'une situation idéale étant illimités. De plus, la notion de besoin prête à de multiples interprétations qui se traduisent souvent par l'identification de ressources, de moyens, de contraintes et de conditions.

3.4 Sources d'information

Diverses sources d'information[1] ont été consultées outre les données recueillies par la technique du groupe nominal:

- les documents produits par la Direction des programmes et la Direction des régions pour l'implantation du programme;
- le rapport d'évaluation du programme de français en première secondaire produit par la Direction de l'évaluation pédagogique;
- les rapports de recherches récentes menées par la Direction des politiques et des plans;
- les avis du Conseil supérieur de l'Éducation sur l'enseignement secondaire.

---

1) Les références à ces documents seront fournies à l'étape d'interprétation des résultats.

4. SOMMAIRE DES ANALYSES EFFECTUÉES

Ce chapitre comprend quatre parties distinctes suivant en cela l'approche habituelle de l'analyse des données: collecte des données, analyse des données, classification des résultats et interprétation des résultats.

4.1 Collecte des données

Comme l'indique le chapitre précédent, trois groupes de personnes des commissions scolaires ont été consultés pour l'enseignement du français au secondaire.

1) Soixante-quatorze (74) conseillers pédagogiques en français qui ont collaboré très étroitement à l'implantation du programme de français dans leur milieu;

2) Soixante-et-onze (71) enseignants de français au secondaire en provenance de la majorité des régions (01, 04, 05, 06, 07, 08, 09);

3) Trente-huit (38) directeurs d'écoles secondaires.

Les participants ont identifié leurs besoins en fonction de leurs tâches respectives dans l'implantation ou l'application du programme de français. Des sous-groupes de travail ont été formés pour respecter les trois catégories de personnes consultés.

4.2 Analyse des données

Les mêmes critères d'analyse ont été utilisés pour analyser l'ensemble des données des trois groupes consultés.

Cinq critères ont été retenus pour faire l'analyse des besoins:

- le caractère exhaustif des énoncés;
- la clarté des énoncés;
- l'à-propos des énoncés;
- le degré de généralité;
- l'absence de recoupement.

Le caractère exhaustif des énoncés permet de vérifier si les besoins manifestés couvrent les principales dimensions de l'implantation du programme. La clarté des énoncés concerne leur précision et leur caractère univoque afin de ne pas laisser de place à l'interprétation. L'à-propos des énoncés indique que les besoins répertoriés s'inscrivent dans le cadre de l'implantation du programme de français. Quant au degré de généralité, il porte sur les aspects vérifiables des besoins et leur degré d'abstraction. Finalement, l'absence de recoupement permet d'éliminer les énoncés répétitifs qui sont des redites puisqu'ils n'apportent aucune dimension nouvelle aux besoins déjà exprimés.

Cette analyse sélective des énoncés a permis la formulation de cent quarante-et-un énoncés (141) pour les conseillers pédagogiques en français, soixante-neuf (69) pour les enseignants et dix-huit (18) pour les directeurs d'école. Les énoncés sont présentés en annexe sous la forme d'objectifs bruts mais en conservant, dans la mesure possible, leur originalité.

4.3 Classification des résultats

Le vote des participants sur les énoncés produits a permis de faire ressortir dans chaque région cinq priorités en attribuant à la priorité 1 le plus grand nombre de points cumulés. La

compilation des objectifs régionaux[1], s'ils avaient été différents d'une région à l'autre, aurait amené la formulation de cinquante-cinq objectifs. Pour éviter que cela se produise, seuls les objectifs ayant la cote un (1) ont été retenus et ils ont ensuite été classés selon le nombre de points cumulés. L'absence de recoupement a permis d'éliminer les objectifs répétitifs.

Les tableaux suivants présentent les objectifs produits par les trois groupes.

---

1) Note: Les énoncés d'objectifs ne sont pas traduits en terme de résultats précis à atteindre dans une période donnée, mais ils comportent néanmoins des orientations sur les actions éventuelles à mener ou les conditions à établir pour assurer le succès de l'implantation du programme de français.

TABLEAU 3: Liste des objectifs par ordre de priorité produits par les conseillers pédagogiques en français.

RANG	NUMÉRO DE L'ÉNONCÉ	ÉNONCÉ
1	56.	Impliquer davantage les directeurs de la commission scolaire et de l'école dans l'implantation du programme.
2	33.	Habiliter les enseignants à planifier leur cours selon les exigences du nouveau programme et de la politique d'évaluation.
3	96.	Assurer le suivi à l'implantation du programme de français.
4	98.	Créer une infrastructure qui permet de réunir les enseignants d'un niveau sur temps de classe pour répondre à leurs besoins.
5	23.	Produire des unités d'enseignement qui intègrent la démarche d'évaluation formative.
6	59.	Favoriser les échanges entre les conseillers pédagogiques au niveau régional pour établir entre eux une meilleure concertation.
7	1.	Développer un mode de consignation des résultats qui tienne mieux compte des apprentissages des élèves (bulletin descriptif).
8	40.	Créer une banque de stratégie d'intervention pour l'enseignement.
9	3.	Élaborer des instruments en évaluation sommative au regard des objectifs terminaux d'un programme-classe.

TABLEAU 4: Liste des objectifs par ordre de priorité produits par les enseignants de français.

RANG	NUMÉRO DE L'ÉNONCÉ	ÉNONCÉ
1	1.	Préparer des instruments de mesure et d'évaluation sommative et formative.
2	43.	Réduire le nombre d'élèves dans le cours de français.
3	47.	Répartir et situer le programme de la grammaire de la première à la cinquième secondaire.
4	44.	Agencer les horaires des enseignants pour qu'ils puissent travailler ensemble.
5	19.	Accorder plus de temps à sa formation personnelle.
6	64.	Avoir une meilleure connaissance du matériel didactique existant.

TABLEAU 5: Liste des objectifs par ordre de priorité produits par les directeurs d'écoles secondaires.

RANG	NUMÉRO DE L'ÉNONCÉ	ÉNONCÉ
1	17.	Planifier annuellement l'enseignement du français au niveau de l'école.
2	3.	Connaître la définition de domaines en français.
3	2.	Connaître la démarche d'évaluation sommative pour élaborer des épreuves de fin d'étapes.
4	5.	Élaborer des bulletins descriptifs qui correspondent aux besoins de l'enseignement et de l'apprentissage.
5	8.	Favoriser les rencontres entre les enseignants d'une même année.

4.4 Interprétation des résultats

A) Indépendamment de l'ordre des priorités, les trois groupes reconnaissent la nécessité d'une meilleure formation des enseignants pour appliquer le programme de français. La planification et l'évaluation sont identifiés par les conseillers pédagogiques et les directeurs d'école comme besoins prioritaires de formation à combler. De leur côté, les enseignants reconnaissent qu'ils peuvent difficilement mettre à jour leur perfectionnement. La première hypothèse posée au départ concernant le manque de soutien et de suivi au niveau de la formation des enseignants se trouve donc confirmée par les trois groupes consultés.

COMMENTAIRES

La plupart des enseignants ne sont pas entraînés à planifier leur enseignement par objectif. Il devient alors difficile pour eux de diagnostiquer où l'élève est rendu dans ses apprentissages en fonction des objectifs terminaux du programme, en fonction du temps prévu pour les réaliser et en fonction des modalités d'évaluation.

Ces observations sont appuyées par d'autres études et recherches récentes qui ont porté sur la formation des enseignants. En effet, selon une recherche effectuée en 1979, les motifs qui incitent le plus les enseignants à entreprendre des activités de perfectionnement sont par ordre prioritaire: "l'amélioration de la compétence", "l'augmentation des connaissances" et "l'adaptation aux changements en éducation" (C.P.C.P.I., 1979)[1]. La presque

---

1- Comité provincial consultatif du perfectionnement des instituteurs (C.P.C.P.I.), Rapport, juin 1979.

La presque totalité des enseignants consultés suggèrent une formation plus pratique. Deux enseignants sur trois souhaitent un plus grand approfondissement des fondements de l'éducation (MEQ, 1980)[1]. Les sujets mentionnés par les enseignants pour faciliter leur tâche sont:

- l'observation et l'analyse des processus d'apprentissage propres aux élèves de la classe (91 %);
- l'observation et l'analyse des processus d'apprentissage propres aux élèves de la classe (91 %);
- la construction et l'évaluation de matériel pédagogique (89 %);
- l'évaluation des élèves (87 %);
- l'expérimentation d'autres méthodes d'enseignement (87 %);
- l'animation d'un groupe d'élèves (83 %);
- le travail d'équipe (82 %).

Dans une recherche récente (MEQ, 1980)[2], le processus d'implantation des nouveaux programmes est considéré par les enseignants comme du perfectionnement. À ce titre, ils considèrent qu'il devrait s'intégrer à leur tâche et s'organiser autour des besoins ressentis par des groupes ayant les mêmes intérêts ou les mêmes besoins.

1- Ministère de l'Éducation, Les enseignants et enseignantes du Québec (Roger A. Cormier et Alii), I, vol. 6. La formation et le perfectionnement, Service de la recherche, 1980.

2- Ministère de l'Éducation, La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire, Direction des politiques et des plans, 1983.

L'application du programme en classe suppose effectivement la capacité de faire des rapprochements entre la théorie et la pratique. Par exemple, la capacité d'appliquer le processus d'apprentissage proposé dans le programme de français apparaît un défi important à relever par les enseignants; de même, il leur semble particulièrement difficile de situer la place de la grammaire dans une pédagogie de la communication, de faire cheminer les élèves en fonction d'une démarche inductive ou d'amener les élèves à expliciter leurs connaissances des discours, de la langue et du réel traité.

Le rapport d'évaluation du programme de français en première secondaire (DEP, 1984)[1] révèle que les principales sources d'insatisfaction des enseignants par rapport à la formation qu'ils ont reçue concernent l'évaluation des apprentissages, la durée des sessions et les moments choisis pour les tenir. Ils sont particulièrement satisfaits du rationnel du programme, de l'approche pédagogique et de l'organisation des contenus. Par contre, le matériel didactique ne répond pas entièrement à leurs besoins. Pour ce qui est de l'implantation du programme, ils déplorent l'absence presque généralisée de plans d'actions pour la formation des enseignants, particulièrement pour ceux qui s'occupent des élèves ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

Par souci de cohérence et d'efficacité pédagogique, le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE, 1984)[2], recommande

---

1- Ministère de l'Éducation, Rapport d'évaluation du programme de français en première secondaire, Direction de l'évaluation pédagogique, avril 1984.

2- Conseil supérieur de l'éducation, La condition enseignante, rapport adopté le 17 août 1984.

de rendre un programme d'études obligatoire seulement au moment où sont réunies les conditions essentielles à leur application, notamment en ce qui concerne la préparation des enseignants, la disponibilité du matériel didactique et de l'évaluation.

B) Les conseillers pédagogiques insistent sur la nécessité d'impliquer les directeurs des commissions scolaires et les directeurs des écoles dans l'implantation du programme, ils considèrent même que c'est la priorité numéro un. Ils confirment ainsi la deuxième hypothèse selon laquelle les activités de gestion de cette opération sont plus ou moins structurées et encadrées par les directeurs des commissions scolaires et des écoles. Ceux-ci n'assurent donc pas entièrement le leadership du changement pédagogique que nécessite l'implantation du programme de français.

COMMENTAIRES

Il faut reconnaître l'influence des dirigeants dans le choix que font les enseignants en faveur ou non du renouveau pédagogique. D'ailleurs, l'attitude qu'ils adoptent face aux changements et les décisions qu'ils prennent conditionnent les interventions de tous les agents impliqués dans l'implantation du programme. Par exemple, les conseillers pédagogiques ne peuvent avoir plus de pouvoir que ne le leur permettent les autorités dans l'attribution de leurs tâches et de leur responsabilité face à l'implantation du programme.

Le manque d'orientation au niveau de la commission scolaire et de l'école au regard de l'implantation du programme ne peut contribuer qu'à créer un climat d'incertitude face aux actions à entreprendre par les conseillers pédagogiques. L'absence d'engagement des dirigeants ne favorisent certainement pas l'élaboration de plans de travail, le renouvellement du matériel didactique, la mise en place de projets

d'innovation et la production d'instruments adaptés au programme d'études.

Cette observation sur l'implication des directeurs au niveau de la commission scolaire et de l'école confirme la nécessité pour le ministère de l'Éducation d'exercer un meilleur contrôle sur l'implantation du programme et de fournir un soutien réel dans cette opération en respectant les niveaux de responsabilité des intervenants.

C) Les trois groupes consultés sont très préoccupés par les questions d'évaluation formative et sommative. La responsabilité de l'évaluation fait surtout appel à la compétence des enseignants, aussi n'est-il pas surprenant d'observer qu'ils l'identifient comme première priorité dans les objectifs à poursuivre. Un tiers des objectifs retenus par les conseillers pédagogiques portent aussi sur l'évaluation. Les directeurs d'écoles renforcent cette position en énonçant sur ce thème trois objectifs sur cinq.

COMMENTAIRES

L'évaluation des apprentissages surtout en ce qui concerne une matière fondamentale comme le français, langue maternelle, interroge tous les responsables de l'éducation, à quelque niveau qu'ils soient. Évidemment, l'évaluation joue un rôle dans toutes les décisions relatives à la promotion des élèves et à la qualité de la formation qu'ils reçoivent (Gouvernement du Québec, 1979)[1]. Toutefois,

---

1- Gouvernement du Québec, l'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action, 1979, p. 79.

"Si les programmes d'études constituent l'un des éléments essentiels du projet éducatif, la mesure et l'évaluation donnent des indications indispensables sur ses multiples aspects. Les progrès des élèves dans leurs apprentissages, les programmes d'études, l'évaluation du personnel, l'évaluation des institutions scolaires, chacune de ces dimensions est de la plus haute importance pour le développement du système d'éducation.

l'évaluation des apprentissages est une question fort complexe qui donne souvent lieu à des affrontements idéologiques opposés. Le but de la politique d'évaluation (DEP, 1981)[1] est de déterminer le rôle respectif de chaque instance du système scolaire et de clarifier les concepts de l'évaluation des apprentissages.

Il existe effectivement plusieurs théories de l'évaluation selon les buts visés et le moment où elle se réalise: évaluation des besoins, évaluation du processus, évaluation des résultats et évaluation de l'impact. L'information fournie par le ministère de l'Éducation à ce sujet porte sur l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

L'évaluation formative est intégrée à la réalisation des activités d'apprentissage et d'enseignement, elle porte donc sur le processus et vise à répondre aux besoins des élèves ou à suivre leur cheminement pour améliorer leur rendement. L'activité en cours peut être modifiée, poursuivie, réorientée, terminée ou reliée à une phase ultérieure selon es renseignements recueillis sur l'apprentissage. Elle permet de préciser l'objectif poursuivi, d'expliquer une consigne ou de suggérer une stratégie.

L'évaluation sommative est généralement reliée à une séquence d'activités complétées et vise à obtenir des informations sur le degré d'atteinte d'objectifs prédéterminés (un ou plusieurs objectifs terminaux). Elle porte sur les résultats d'apprentissage.

1- Direction de l'évaluation pédagogique, Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur primaire et secondaire, MEQ, avril 1981.

Selon diverses recherches en éducation, il y a peu d'instruments fiables en évaluation des apprentissages. Les informations consignées renseignent plus ou moins adéquatement les partenaires en éducation sur les apprentissages réalisés par les élèves. La responsabilité de l'évaluation des apprentissages fait appel surtout à la compétence des enseignants qui, généralement se considèrent peu formés en la matière (DEP, 1984)[1]. De leur côté, les directeurs d'écoles et les directeurs des commissions scolaires souhaitent que des instruments fiables, validés, objectifs, pertinents, portant non seulement sur les connaissances mais sur les autres apprentissages, soient mis à la disposition des enseignants. Par la Loi 3 (Gouvernement du Québec, 1984)[2] sur l'enseignement primaire et secondaire public, les responsabilités en évaluation pédagogique sont partagées entre le ministère de l'Éducation, les Commissions scolaires, l'école et les enseignants. Des travaux sont actuellement en cours au ministère de l'Éducation pour l'informatisation d'une banque d'instruments de mesure (BIM) avec la collaboration des commissaires scolaires et des écoles.

En conclusion, il faut observer que les objectifs retenus prioritairement par les trois groupes sont étroitement reliés aux tâches et aux responsabilités des personnes consultées. Les conseillers pédagogiques se préoccupent en premier lieu de l'implantation du programme sur deux dimensions importantes de la formation des enseignants à savoir: la planification et l'évaluation.

1- Direction de l'évaluation pédagogique, Rapport d'évaluation du programme de français, langue maternelle, 1re secondaire, avril 1984.

2- Gouvernement du Québec, Loi 3 sur l'enseignement primaire et secondaire public, Editeur officiel, 1984.

Les enseignants s'inquiètent de l'évaluation des apprentissages, de leurs conditions de travail et de leurs façons d'intervenir en classe pour appliquer le programme. Les directeurs d'école sont intéressés à la fois par la planification, l'évaluation et la formation pratique des enseignants.

5. RECOMMANDATIONS

1. Que le ministère de l'Éducation définisse des mécanismes de contrôle en cours d'implantation du programme de français.

Cette solution permettrait de rectifier en cours d'implantation les interprétations erronées du programme, de suivre les activités de gestion de cette opération et de simplifier ultérieurement la révision du programme. Elle permettrait également de fournir aux commissions scolaire une rétroinformation sur l'ensemble des stratégies, des moyens et des projets initiés dans différents milieux pour soutenir cette opération.

Il est donc recommandé que le ministère précise une méthodologie pour assurer la supervision de cette opération. Ceci lui permettrait d'obtenir des informations précises sur les activités et les stratégies de formation des enseignants en cours d'implantation. À cet effet, il devra préciser sur quoi il veut obtenir de l'information, qui devrait la lui fournir et de quelle façon: étapes et modalités. Il devra également prévoir un outil qui permettra d'évaluer la formation reçue par les enseignants afin de vérifier leur capacité à appliquer le programme.

2. Que le ministère de l'Éducation élabore un plan de formation des enseignants en évaluation sommative et formative.

L'évaluation des habiletés langagières en compréhension et en production de discours oraux ou écrits présente un nouveau défi aux enseignants. Il n'existe pas de modèles pédagogiques directement applicables. Les enseignants doivent s'approprier la politique d'évaluation, les documents en évaluation formative et sommative et les appliquer.

Le plan de formation en évaluation devra couvrir les principaux objectifs de compréhension et de production de discours du programme de français, tant à l'oral qu'à l'écrit. La préparation des sessions de formation devra se faire à l'automne 1985 par une équipe provinciale qui interviendra auprès des agents responsables de l'implantation du programme dans les comissions scolaires et les institutions privées.

Les sessions de formation devraient avoir lieu au cours de l'hiver 1986 dans les onze régions administratives; elles seront animées par une équipe d'agents multiplicateurs entraînés par l'équipe de direction. Celle-ci sera formée du responsable du programme, d'un répondant de la Direction de l'évaluation, d'un répondant de la Direction des régions et d'un délégué des Directions régionales.

6. CONCLUSION

Les nombreux changements au niveau de l'organisation ont été accompagnés de changements importants dans l'environnement sur les plans politique, social, économique, technologique et culturel. La récente réforme pédagogique s'est inscrite dans ce mouvement de renouveau; elle a été inspirée par l'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action et elle a touché les programmes d'études, l'évaluation pédagogique, le matériel didactique, l'adaptation des services aux élèves, la recherche et l'innovation.

Les stratégies et les activités de changement pédagogique ont été laissées presqu'exclusivement à l'initiative des commissions scolaires responsables de l'application des politiques, des programmes et des règlements. L'implantation du programme de français a été confiée surtout aux conseillers pédagogiques en français en ce qui concerne la formation des enseignants. Or, les conditions d'implantation leur permettaient difficilement d'accorder le suivi et le soutien nécessaire à la réussite de cette opération.

Afin d'améliorer la gestion de cette opération, il est nécessaire de mettre en place des mécanismes de contrôle en cours d'implantation afin de minimiser les éléments négatifs et les forces de résistance au changement. Ces mécanismes de contrôle permettraient de diagnostiquer les lacunes et de résoudre les problèmes dès qu'ils se présentent.

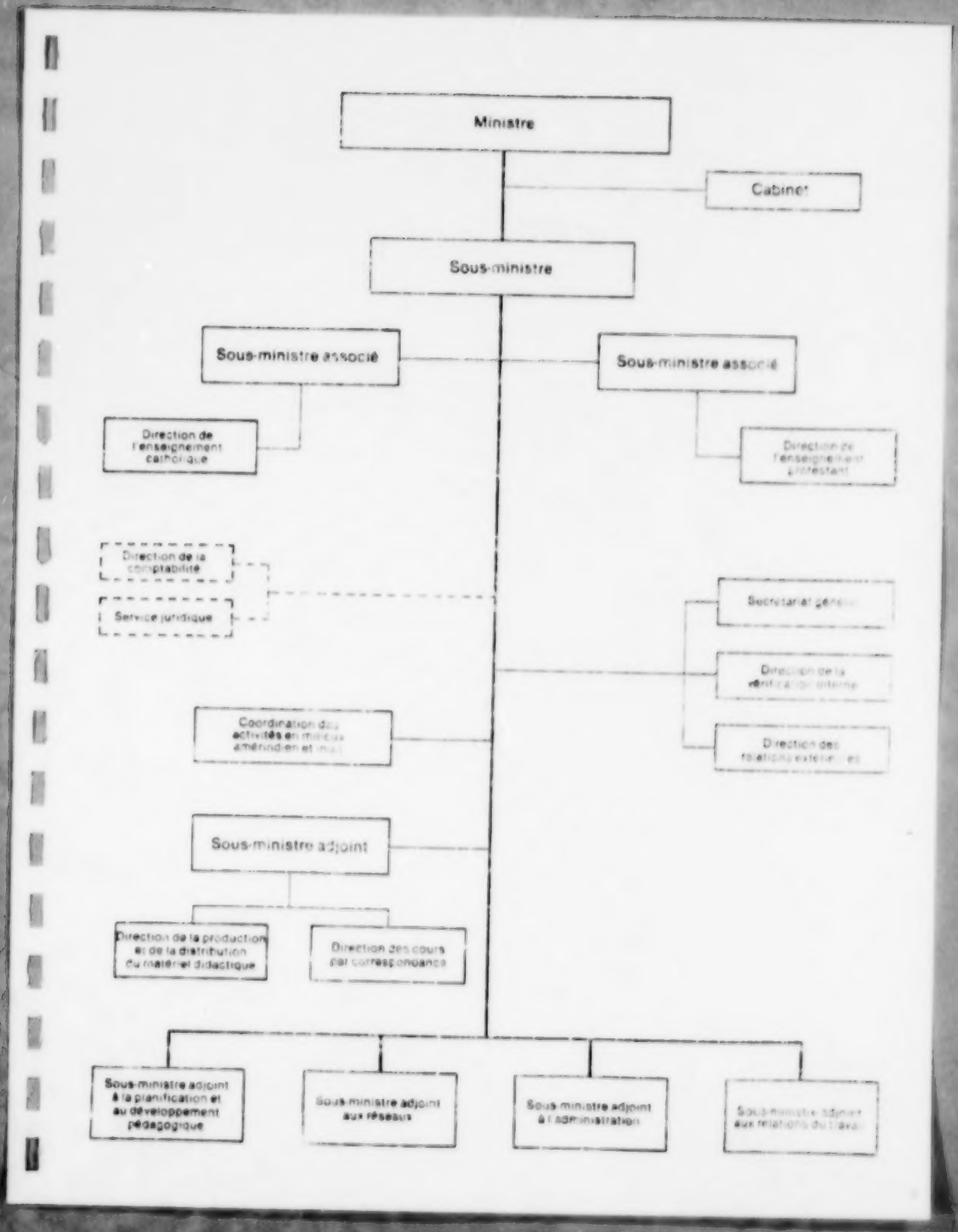
Toutefois, ces mécanismes de contrôle devront être assez souples pour permettre aux agents de changement, à tous les niveaux d'intervention, de repenser leurs actions en tenant compte des réactions des enseignants et des difficultés qu'ils rencontrent dans l'application du programme, en particulier au niveau de la planification et de l'évaluation des apprentissages.

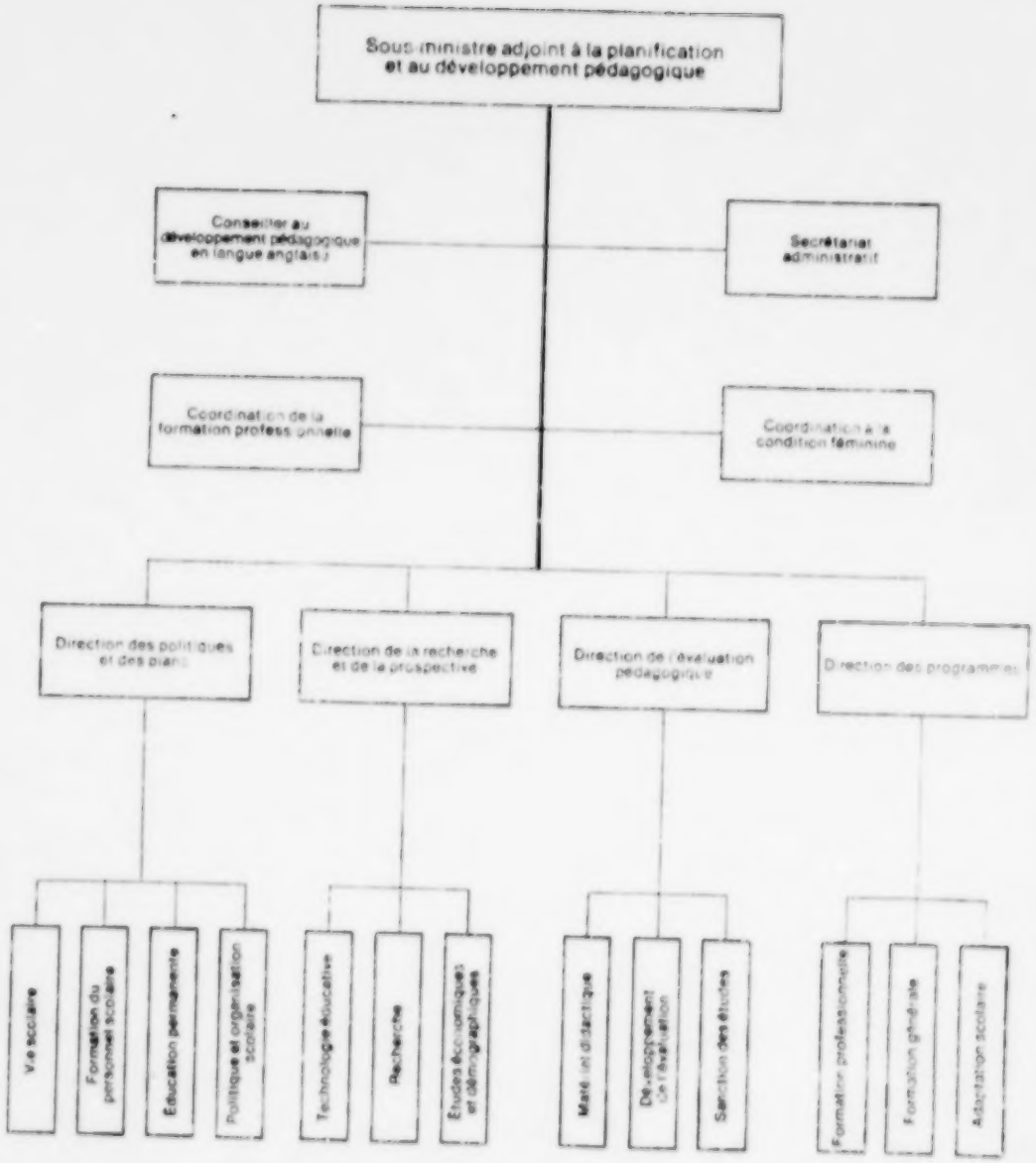
En conséquence, les responsables de l'implantation du programme devront être sensibles à ces besoins de formation des enseignants. De plus, il devient impératif de faire circuler l'information de manière efficace au sein de l'organisation. S'il lui est pratiquement impossible de prévoir le déroulement exact du changement, le ministère de l'Éducation se doit de prévoir des modes d'information et de contrôle qui vont lui permettre de faire régulièrement le point ainsi que les réajustements qui s'imposent au cours de l'implantation du programme.

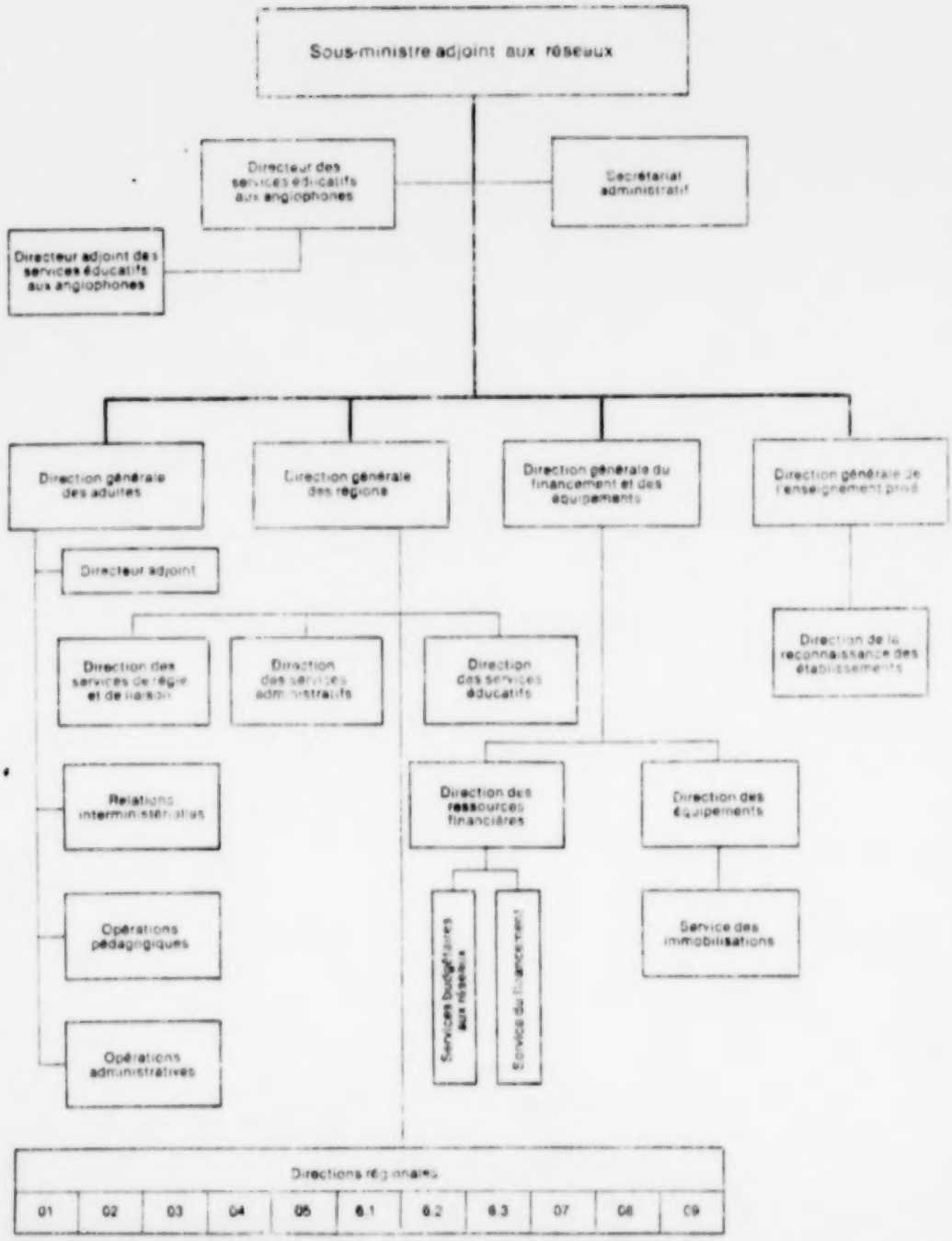
La réalisation de ce projet d'intervention indique que l'engagement des dirigeants aux divers paliers décisionnels est une condition première de succès dans l'application du programme. Il doivent donc accepter de prendre les décisions qui s'imposent maintenant afin d'amener toutes les personnes concernées par l'implantation du programme de français à gérer cette opération d'une façon plus rationnelle et plus efficace.

ANNEXE I

Les organigrammes du
ministère de l'Éducation
et des Directions concernées
par l'implantation du programme de français


Ministre
Cabinet
Sous-ministre
Sous-ministre associé
Sous-ministre associé
Direction de l'enseignement catholique
Direction de la comptabilité
Service juridique
Coordination des activités en matière d'hébergement et mixte
Sous-ministre adjoint
Direction de la production et de la distribution du matériel didactique
Direction des cours par correspondance
Sous-ministre adjoint à la planification et au développement pédagogique
Sous-ministre adjoint aux réseaux
Sous-ministre adjoint à l'administration


Sous-ministre adjoint à la planification et au développement pédagogique
Conseiller au développement pédagogique en langue anglaise
Secrétariat administratif
Coordination de la formation professionnelle
Coordination à la condition féminine
Direction des politiques et des plans
Direction de la recherche et de la prospective
Direction de l'évaluation pédagogique
Direction des programmes
Vie scolaire
Formation du personnel scolaire
Éducation permanente
Politique et organisation scolaire
Technologie éducative
Recherche
Études économiques et démographiques
Matériel didactique
Développement de l'évaluation
Sanction des études
Formation professionnelle
Formation générale
Adaptation scolaire


Sous-ministre adjoint aux réseaux
Directeur des services éducatifs aux anglophones
Secrétariat administratif
Directeur adjoint des services éducatifs aux anglophones
Direction générale des adultes
Direction générale des régions
Direction générale du financement et des équipements
Direction générale de l'enseignement privé
Directeur adjoint
Direction des services de régie et de liaison
Direction des services administratifs
Direction des services éducatifs
Direction de la reconnaissance des établissements
Relations interministérielles
Opérations pédagogiques
Opérations administratives
Direction des ressources financières
Direction des équipements
Service des immobilisations
Directions régionales
01
02
03
04
05
6.1
6.2
6.3
07
08
09

ANNEXE 2

Les énoncés bruts des besoins
recueillis auprès des:

- conseillers pédagogiques en français;
- des enseignants;
- des directeurs d'écoles.

ÉNONCÉS BRUTS DES BESOINS RECUEILLIS AUPRÈS DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES EN FRANCAIS

ÉVALUATION

1. Développer un mode de consignation des résultats qui tienne mieux compte des apprentissages des élèves.
2. Accorder le discours tenu en évaluation à la réalité scolaire.
3. Élaborer des instruments en évaluation sommative en regard des objectifs terminaux d'un programme-classe.
4. Habiliter les enseignants à élaborer des épreuves en évaluation formative ou sommative selon l'esprit du nouveau programme.
5. Adapter les processus et les procédés d'évaluation formative et sommative selon les types de discours.
6. Valider des grilles d'évaluation en compréhension et en production de discours.
7. Fixer les indicateurs d'évaluation en fonction des objectifs terminaux.
8. Élaborer des examens provinciaux de fin de cycle pour situer l'ensemble des élèves dans leur apprentissage.
9. Élaborer des stratégies d'évaluation conformes à l'enseignement.
10. Préciser comment élaborer des grilles en production écrite.
11. Élaborer des tests diagnostics de l'orthographe grammaticale et d'usage permettant d'établir le profil de l'élève.
12. Définir les niveaux de compréhension en lecture de la première à la cinquième secondaire.
13. Préciser les orientations quant à l'évaluation des apprentissages en français.
14. Établir un programme de formation en évaluation des apprentissages.

15. Coordonner l'évaluation des apprentissages en fonction de la politique locale d'évaluation.

16. Illustrer diverses façons de faire de l'évaluation formative.

17. Préparer une banque d'instruments de mesure en fonction des objectifs terminaux et des examens synthèses.

18. Fournir une information adéquate aux parents au sujet de l'évaluation.

19. Établir une définition de domaines en fonction des objectifs.

20. Développer un système de contrôle continu des apprentissages.

21. Mettre en place un mécanisme de consultation pour l'élaboration d'un bulletin descriptif.

22. Amener les enseignants à élaborer des grilles de cheminement des élèves en évaluation formative.

23. Produire des unités d'enseignement qui intègrent la démarche d'évaluation formative.

24. Recevoir de l'information sur la banque d'instruments de mesure (BIM).

25. Définir comment se fait l'évaluation sommative.

26. Clarifier les rapports entre l'évaluation formative, l'évaluation sommative et la consignation des résultats.

27. Définir une politique d'évaluation du français en tenant compte des programmes du primaire et du secondaire et des différents niveaux de responsabilités.

28. Expliciter la place de l'acquisition des connaissances dans la problématique de l'évaluation.

FORMATION DES ENSEIGNANTS

29. Mettre à jour la formation des enseignants (mobilité du personnel).

30. Trouver le temps de rencontrer les enseignants par degré selon les besoins.

31. Développer des attitudes positives face au changement.

32. Rendre les enseignants autonomes dans la mise à jour de leur perfectionnement.

33. Habiliter les enseignants à planifier leurs cours selon les exigences du nouveau programme et de la politique d'évaluation.

34. Établir un meilleur équilibre des tâches des enseignants de français.

35. Amener les enseignants à devenir des animateurs.

36. Percevoir les besoins réels de formation des enseignants.

37. Combler les lacunes de perfectionnement des enseignants en didactique des langues.

38. Sortir les enseignants du professionnel court de leur isolement.

39. Amener les enseignants à travailler par projets éducatifs nécessitant la participation de l'élève.

40. Créer une banque de stratégies d'intervention pour l'enseignement.

41. Préparer des dossiers individualisés en enseignement correctif correspondant aux objectifs du programme.

42. Aider les enseignants à assimiler l'esprit et la démarche pédagogique du programme.

43. Habiliter les enseignants à bâtir ou à sélectionner du matériel pour les élèves en difficulté d'apprentissage.

44. Aider les enseignants à construire leurs propres instruments d'évaluation formative et sommative et à interpréter les résultats.

45. Favoriser le perfectionnement individuel et autonome des enseignants dans une approche pluridisciplinaire.

46. Amener les enseignants à préparer des activités inductives à partir des productions des élèves pour résoudre des problèmes d'ordre sémantique.

47. Assurer une formation particulière aux enseignants qui ont des clientèles présentant des problèmes d'adaptation et d'apprentissage.

ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DU MATÉRIEL DIDACTIQUE

48. Adapter l'enseignement aux groupes d'élèves en difficulté.

49. Adapter le matériel didactique aux cheminements particuliers des élèves, à ceux du cours professionnel ou du commerce.

50. Se donner une vision du programme en fonction des diverses clientèles.

51. Uniformiser le vocabulaire pour désigner les différentes clientèles.

52. Assurer une meilleure transition entre le primaire et le secondaire.

53. Organiser une récupération cohérente en français dans les groupes en difficulté.

54. Préciser en quoi consiste l'enrichissement en classe de français.

55. Accréditer des programmes élaborés localement pour les élèves doués par la mise en place de projets spéciaux.

SUPPORT

56. Impliquer davantage les directeurs de la commission scolaire et de l'école dans l'implantation du programme.

57. Habiliter les directeurs d'écoles à faire de la supervision pédagogique.

58. Favoriser les échanges entre les conseillers pédagogiques au niveau régional pour établir entre eux une meilleure concertation.

59. Favoriser les échanges entre les enseignants de diverses commissions scolaires enseignant à un même niveau.

60. Faciliter les échanges entre les enseignants d'une même école enseignant différentes matières.

61. Créer une équipe de personnes-ressources au niveau provincial pour aider les commissions scolaires dans l'implantation du programme (MEQ).

62. Etablir une plus grande concertation en regard de l'évaluation des apprentissages.

63. Inciter les parents à s'impliquer dans le support à donner aux élèves au niveau de l'apprentissage du français.

64. Faire que le français soit l'affaire de tous.

65. Établir une plus grande concertation entre les principaux intervenants: conseillers pédagogiques, directeurs d'écoles, enseignants.

66. Offrir des facilités aux conseillers pédagogiques qui veulent étudier un domaine relié à leur travail.

67. Diffuser un catalogue des productions réalisées localement.

68. Pallier au manque d'intérêt accordé à l'enseignement du français par les autorités.

69. Impliquer les conseillers pédagogiques dans les décisions qui concernent l'implantation du programme de français.

70. Avoir plus de cohérence au niveau du MEQ entre l'implantation du programme, l'évaluation et les ressources mises à la disposition du milieu.

71. Faciliter l'accès des conseillers pédagogiques aux pratiques d'enseignement.

72. Apporter une aide aux enseignants quant à la façon d'enseigner la lecture.

73. Gratifier les enseignants pour les initiatives qu'ils prennent visant à améliorer la qualité du français.

74. Favoriser les activités d'animation ou les activités socio-culturelles réunissant les enseignants et les élèves.

75. Établir une entente entre différents organismes: ONF, Radio-Canada, Radio-Québec, MEQ, etc. pour la sélection et l'utilisation d'émissions aux fins de l'enseignement.

76. Diminuer l'accent mis sur le contrôle au profit du développement pédagogique.

77. Tenir un discours qui facilite l'enseignement du français.

THÉORIE ET PRATIQUE

78. Situer la place de l'orthographe dans le développement des habiletés à communiquer.

79. Trouver ou faire trouver des façons économiques de corriger l'écrit.

80. Identifier des stratégies, des démarches et établir des conditions favorables pour la communication orale.

81. Tenir compte de la mise en jeu des valeurs socioculturelles dans les pratiques de compréhension et de production de discours.

82. Convaincre les enseignants de multiplier les pratiques de production de discours pour développer l'habileté à écrire.

83. Lancer et coordonner des projets de communication.

84. Sécuriser les enseignants face au processus d'apprentissage proposé dans le programme.

85. Intégrer les objectifs terminaux dans des projets de communication.

86. Situer l'importance des manifestations par rapport au développement des habiletés.

87. Utiliser les activités des autres programmes en classe de français.

88. Fournir aux enseignants de quatrième et cinquième années du secondaire des exemples d'application du programme.

89. Garantir l'application intégrale du programme en classe, faute de contrôle possible et direct.

90. Former les cadres avant de décentraliser les dossiers vers les écoles.

91. Développer des stratégies d'objectivation des pratiques.

92. Se faire une synthèse personnelle de l'essentiel du programme.

93. Eviter que les manuels scolaires se substituent au programme.

94. Élaborer des démarches qui favorisent une pédagogie de la communication.

MÉCANISMES DE GESTION DE L'IMPLANTATION

95. Assurer le suivi de l'implantation du programme de français.

96. Réunir les enseignants d'une cohorte sur le temps de classe pour répondre à leurs besoins.

97. Aider les enseignants à planifier leur classe en utilisant simultanément le programme d'études et le matériel didactique.

98. Disposer des ressources nécessaires à l'implantation: temps de rencontres, fréquence, budget, etc.

99. Répondre aux exigences du rythme d'implantation du programme.

100. Analyser les expériences en cours au niveau de l'enseignement et de l'évaluation.

101.Associer les responsables de l'enseignement, les directeurs d'école, les orthopédagogues aux activités d'implantation.

102.Aménager les structures de l'école et le fonctionnement de la classe en fonction des besoins de l'enseignement.

103.Produire un matériel audio-visuel adapté au programme.

104.Intégrer les anglophones dans le secteur régulier, après les classes d'accueil.

105.Promouvoir le cours à option.

106.Avoir accès aux différents documents produits en fonction du programme de français.

107.Préparer un corpus renouvelable de discours, parallèle au matériel didactique pour les quatrième et cinquième années du secondaire.

108.Recevoir une rétro-information en regard des activités d'implantation.

109.Identifier les attitudes et les besoins des enseignants dans l'application du programme.

110.Prévoir des journées pour la planification et le bilan annuels.

111.Implanter l'informatique en classe de français.

112.Donner de l'information et de la formation sur les démarches et les styles d'apprentissage.

113.Réduire les contraintes administratives.

114.Allier sa planification annuelle à l'ajout continuel de nouvelles tâches par la commission scolaire.

115.Préparer des instruments pour mesurer le niveau de compréhension et d'application du programme en cours d'application.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

116.Produire un matériel didactique complémentaire varié.

117.Rendre le matériel didactique disponible un an avant l'application obligatoire du programme.

118.Adapter le matériel aux besoins des diverses clientèles.

119.Améliorer la qualité du matériel mis à la disposition des enseignants.

120.Acquérir une meilleure connaissance du matériel didactique.

121.Produire un matériel didactique pour l'enseignement individualisé correctif.

122.Fournir des scénarios appropriés pour les quatrième et cinquième années du secondaire afin de suppléer aux carences de matériel à ces niveaux.

123.Donner le temps aux enseignants d'analyser et de critiquer le matériel didactique.

124.Impliquer les enseignants dans la production de matériel didactique.

125.Accélérer le processus d'approbation du matériel didactique.

126.Valider le matériel après son approbation (MEQ).

127.Réaliser une banque de discours sur l'actualité (faits divers, reportage, etc.).

128.Évaluer l'utilisation qui est faite du matériel et diffuser les résultats.

VALEURS

129.Convaincre tout le monde des améliorations que doit apporter le nouveau programme.

130.Vaincre les résistances systématiques des enseignants face au changement.

131.Dépasser la crainte des réactions du milieu.

132.Avoir des attentes moins idéalistes par rapport au programme pour résoudre les problèmes de français.

133.Modifier la conception traditionnelle de l'évaluation.

134.Modifier les mentalités traditionnelles face à l'orthographe au niveau du savoir-écrire.

135.Modifier les mentalités des directeurs d'écoles face aux changements proposés par le programme.

136.Influencer les mentalités des enseignants très spécialisés.

137.Convaincre les parents de la rentabilité des changements proposés par le nouveau programme.

138.Convaincre les enseignants que le temps d'apprentissage passe par l'essai et l'erreur avant d'évaluer les acquis.

139.Convaincre les enseignants que l'évaluation des connaissances passe par la pratique des habiletés.

140.Accepter l'importance exagérée de l'évaluation dans ma tâche.

141.Favoriser chez l'enseignant le goût d'être heureux et de rendre les élèves heureux en classe de français.

ÉNONCÉS BRUTS DES BESOINS RECUEILLIS AUPRÈS DES ENSEIGNANTS DE FRANCAIS

ÉVALUATION

1. Préparer des instruments de mesure et d'évaluation formative et sommative.
2. Clarifier le concept d'évaluation pour les enseignants et les élèves.
3. Élaborer des instruments disgnostics des apprentissages.
4. Élaborer des grilles d'évaluation formative pour chaque unité.
5. Préparer une banque d'examens de compréhension.
6. Préparer des instruments d'évaluation de l'écrit.
7. Préciser les critères d'évaluation de l'oral.
8. Élaborer des instruments d'évaluation sommative.
9. Déterminer le nombre de pratiques avant l'évaluation soimmative.
10. Construire des questions en évaluation sommative.
11. Préciser l'importance relative entre les objectifs terminaux et le contenu du programme.

FORMATION DES ENSEIGNANTS

12. Acquérir des techniques de rencontre de groupes.
13. Favoriser des démarches pour réussir un enseignement efficace selon le programme.
14. Intégrer le processus d'apprentissage proposé par le programme.
15. Intégrer les connaissances aux pratiques de compréhension et de production de discours.
16. Disposer le plus de temps pour faire de la recherche.
17. Conscientiser les valeurs socio-culturelles transmises par les discours.
18. Établir les modalités d'une formation continue.
19. Accorder plus de temps à sa formation personnelle.

ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DU MATÉRIEL DIDACTIQUE

20. Trouver diverses façons de faire avancer les élèves en récupération vers le régulier.

21. Repenser le programme en fonction des élèves en cheminement particulier.

22. Adapter les outils de gestion en fonction des besoins (bulletins).

23. Fixer un calendrier flexible des sessions d'examens.

24. Recueillir les besoins des clientèles hétérogènes.
25. Favoriser l'hétérogénéité dans les classes.

26. Favoriser un meilleur arrimage entre le primaire e le secondaire.

SUPPORT

27. Échanger entre les enseignants sur les expériences réalisées.

28. Produire un matériel audio-visuel pour le savoir-écouter.

29. Accorder plus de temps à l'individualisation de l'enseignement.

30. Produire des didacticiels pour l'enseignement du français.

31. Créer des instruments pour faciliter la correction

32. Consentir des budgets supplémentaires pour l'achat du matériel d'enseignement: livres, didacticiels, etc.

33. Rajeunir le personnel par des mesures favorisant la pré-retraite.

34. Amener les directeurs à s'intéresser davantage à la pédagogie.

35. Élaborer une politique de reprise pour les élèves qui ont échoué.

36. Accroître la disponibilité des services de soutien matériel: imprimerie, audio-visuel, etc.

37. Augmenter les services aux élèves: orthopédagogues, psychologues, etc.

38. Accorder du temps pour la préparation de cours.

39. Motiver les élèves à faire de l'enrichissement (ou réduire le nombre d'heures pour les élèves doués).

40. Favoriser la progression individuelle des apprentissages.

41. Accorder plus de temps à la correction en regard d l'évaluation formative et sommative.

42. Mettre à la disposition des enseignants des locaux spécialisés.

43. Réduire le nombre d'élèves dans le cours de français.

44. Agencer les horaires pour que les enseignants puissent travailler ensemble.

THÉORIE ET PRATIQUE

45. Acquérir et varier les procédés d'objectivation de pratiques.

46. Disposer d'unités d'enseignement sur les différent discours en fonction des objectifs du programme.

47. Répartir et situer le programme de grammaire de la première à la cinquième année du secondaire.

48. Élaborer des stratégies pour améliorer l'enseignement: l'oral et l'écrit.

49. Présenter un tableau-synthèse de la matière.

50. Favoriser de véritables situations de communication.

51. Mettre en jeu les valeurs socio-culturelles dans les activités de compréhension et de production.

52. Développer les habiletés des élèves en lecture.

MÉCANISMES DE GESTION ET D'APPLICATION

53. Planifier l'enseignement en début d'année et par étapes.

54. Préparer un plan de cours pour chacune des unités d'enseignement.

55. Clarifier le plan d'études à remettre aux parents.

56. Produire des vidéos sur les objectifs terminaux.

57. Ouvrir l'enseignement à l'environnement social.

58. Disposer du matériel didactique dès le début de l'application du programme.

59. Utiliser simultanément plusieurs matériels didactiques pour couvrir le programme.

60. Couvrir tous les objectifs terminaux et toutes les manifestations par année d'enseignement.

61. Établir une plus grande cohérence entre les années d'enseignement, les écoles et les commissions scolaires.

62. Favoriser un échange continu entre les enseignants des différentes commissions scolaires sur leurs productions et leurs expériences.

63. Disposer de plus de temps d'enseignement.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

64. Avoir une meilleure connaissance du matériel didactique existant.

65. Obtenir le matériel didactique de base et le matériel complémentaire le plus rapidement possible.

66. Avoir une grammaire adaptée au nouveau programme.

67. Recevoir un livre du maître comportant des stratégies pédagogiques complémentaires.

VALEURS

68. Transformer la mentalité traditionnelle des enseignants.

69. Revaloiser le français et les enseignants de cette matière au niveau de l'école et du public.

ÉNONCÉS BRUTS DES BESOINS RECUEILLIS AUPRÈS DES DIRECTEURS D'ÉCOLES SECONDAIRES.

ÉVALUATION

1. Connaître la démarche évaluative formative.
2. Connaître la démarche évaluative sommative pour élaborer des épreuve de fin d'étapes.
3. Connaître la définition de domaines en français.
4. Elaborer des examens-synthèses.
5. Élaborer des bulletins descriptifs qui corresponde aux besoins de l'enseignement et de l'apprentissage.

ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DU MATÉRIEL DIDACTIQUE

6. Adapter les situations d'apprentissage aux différentes clientèles.
7. Intégrer davantage les enseignants de l'adaptation scolaire.

SUPPORT

8. Favoriser les rencontres entre les enseignants d'u même année.
9. Favoriser des interventions plus directes du chef groupe.
10. Impliquer davantage les parents au niveau du français.
11. Impliquer davantage les élèves dans leur formation comme formule de soutien.
12. Échanger des travaux entre les enseignants de la même commission scolaire.

THÉORIE - PRATIQUE

13. Connaître le programme de français.
14. Connaître le processus d'apprentissage proposé par le programme d'études.

MÉCANISMES DE GESTION DE L'IMPLANTATION

15. Planifier des plans de cours.

16. Intégrer les enseignants du régulier et les orthopédagogues pour un travail coopératif.

17. Planifier annuellement l'enseignement du français au niveau de l'école.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

18. Acquérir une meilleure connaissance du matériel didactique.

ANNEXE 3

Grille de travail utilisée

pour

l'analyse des activités de gestion de l'implantation

ACTIVITÉS DE GESTION	EXTRANT DE L'ACTIVITÉ		ÉLÉMENTS DU CADRE ORGANISATIONNEL	INFORMATION	PROBLÈMES
	NATURE	DESTINATAIRES			
1. PLANIFICATION - Objectifs à atteindre - Calendrier de réalisation - Ressources (humaines, mat. financières, temporelles, infor.)	-Cadre d'implantation -Plan d'action -Devis d'implantation -Instruments d'information -Instruments de formation/implantation	-Responsables de programmes (DR) -DSR -Responsables régionaux -Responsables régionaux	-Loi 3 sur l'ens. privé et secondaire public -L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action -Régime pédagogique -Instructions ministérielles -Programme d'études -Règles budgétaires	-rapports de consultation -description du marché -rapports du C.S.E. -projets d'innovations -modèles théoriques -revues spécialisées QUÉBEC-FRANCAIS, LIAISON- -rapports statistiques	-Précision pour les 2 premières années seulement
2. EXÉCUTION - Organisation - Direction - Coordination	-Communiqués -Matrice des tâches -Offres de service -Instruments de formation/implantation -Rencontres des Comités provinciaux et régionaux	-Directions régionales -Commissions scolaires -Institutions privées -Enseignants -Responsables régionaux -Coordonnateurs C.S. -Conseillers pédagogiques	-Programme d'études -Guides pédagogiques -Guides d'évaluation -Devis de production du matériel didactique -Guides pour l'adaptation de l'enseignement -Calendrier de rencontres	-demandes formulées par le milieu -rapports de recherche -plan de dév. en informatique	-Manque de connaissance des besoins réels des mil. en cours d'implantation
3. CONTRÔLE - Précision - Suivi - Réinvestissement	-Instruments de contrôle -Rapports d'activité	-Directions régionales -Commissions scolaires -CS - CA - CE - CSE - CP	-Cadre d'implantation -Devis provincial et régional d'implantation -Cadre de gestion de l'information	-devis locaux d'implantation -comptes rendus de réunion -productions locales : -planification annuelle -sommaire de cours -instruments d'évaluation	-Absence de plan d'intervention pour assurer le suivi au niveau de la formation des mil. -Absence de réinvestissement en cours d'implantation
4. ÉVALUATION (DEP) - Implantation - Devis de préparation des enseignants	-Instruments d'évaluation -Rapports d'évaluation	-Directions régionales -CA, CSE, DP, DEP	-Loi 3; Ecole québécoise -Cadre d'évaluation -Politique d'évaluation -Programme d'études -Règles budgétaires -Devis d'implantation -Calendrier	-rapport de pré-évaluation -rapports évaluation - autres instances	

8- BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

ABRAHAM, Robert et HALSET, Walter, (1983). Comment améliorer les performances de l'entreprise: introduction à la méthode ASF, Organisation internationale du travail, Genève.

ALLAIRE, F., TARDIF, H., VEILLETTE, M. (1973). La planification et l'évaluation: la rationalité comme objectif de changement, Guide d'utilisation des journées pédagogiques, Règlement no 7.

AUBIN, Gabriel (1979). La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, MEQ.

BUSKEY, John. H. (1979). Improving program development capabilities of continuing educators, revue Continuum.

COMITÉ PROVINCIAL CONSULTATIF DU PERFECTIONNEMENT DES INSTITUTEURS (C.P.C.P.I.) (Juin 1979). Rapport.

CONSEIL DU TRÉSOR DU CANADA, (Mai 1981). Guide sur la fonction de l'évaluation de programme, Division de l'évaluation de programme.

CONSEIL DU TRÉSOR DU CANADA, (Sept. 1981). Principes pour l'évaluation de programmes par les ministères et les organismes fédéraux, Division de l'évaluation de programme.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, (Août 1984). La formation fondamentale et la qualité de l'éducation.

CONSTANT, Pierre, (1972). Principes et techniques de gestion, Bibliothèque nationale, Ottawa.

CORBEIL, Jean-Claude, (Août 1978). Conférence prononcée au V^{e} Congrès international de linguistique appliquée.

CRAFT, Janice, (Mai 1984). Ten ways to Communicate for Change, revue Supervision.

DELBECQ, André L., VAN DE VEN, Andrew H. and GUSTATSON, David H. (1975). Group Techniques for program Planning, a Guide to nominal Group Technique and Delphi Processes, Scott Foreman.

DIRECTION DE L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES, (Février 1981). L'évaluation des programmes, examen de la question, Bureau du Contrôleur général du Canada.

DIRECTION DE L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE, (Avril 1984). Rapport d'évaluation du programme de français, langue maternelle en 1re secondaire.

DIRECTION DE L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE, (Février 1985). Programme de perfectionnement des enseignantes et des enseignants.

DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE, (1984). Compte rendu des rencontres régionales des conseillers pédagogiques en français tenues au cours de l'automne 1984.

DIRECTION GÉNÉRALE DES RÉSEAUX, (Novembre 1980). Devis d'implantation du programme de français, langue d'enseignement, secondaire 1 à V.

DIRECTION GÉNÉRALE DES RÉSEAUX, (Février 1985). Cadre de gestion de l'implantation des décisions ministérielles, MEQ.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ADMINISTRATION, (1977). Système de gestion des ressources éducatives, fascicule 12.

DIRECTION GÉNÉRALE DES RESSOURCES MATÉRIELLES ET FINANCIÈRES, (Avril 1984). Règles budgétaires pour l'année 1984-85.

DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE, (Juin 1979). Projet de plan d'action pour l'implantation du programme de français au secondaire.

DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE, (1980). Guide pour l'utilisation du programme de français au secondaire, MEQ.

FILIATRAULT, Pierre et ZINS, Michel, (14 mai 1980). Planification stratégique et évaluation de programmes publics, texte de la Communication présentée au Congrès annuel de l'Association canadienne-française pour l'avancement des Sciences (ACFAS), Québec.

FRÉDÉRIC, François, (1974). L'enseignement et la diversité des langues, Collection Recherches/Application.

GARNEAU, Jean, (Juin 1970). Les caractéristiques psychologiques de six modes d'influence, École Coopérative, no 10.

GORRY G et SCOTT-MORTON M.S., (1979). Décision Support Systems.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, (1978). La politique québécoise du développement culturel, Éditeur officiel.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, (1979). L'École québécoise: énoncé de politique et plan d'action, Éditeur officiel.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, (1982). Bâtir le Québec, phase 2: le virage technologique, Bibliothèque nationale du Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, (1984). Loi 3 sur l'enseignement primaire et secondaire, Éditeur officiel.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, (1985). Réorganisation interne du ministère de l'Éducation.

KAUFMAN, Roger, (1972). Educational system planning, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

LAURIN, Paul, (Mars 1977). Le rôle du principal d'école au Québec. La Fédération des principaux du Québec.

MINISTÈRE DES AFFAIRES CULTURELLES, (1984). La lecture au Québec, document d'orientation.

MINITÈRE DE L'ÉDUCATION, (1980). Cadre relatif à l'élaboration de programme, Direction des programmes.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (1980). Les enseignants et enseignantes du Québec (Roger A. Cormier et Aliff). I, Vol. 6. La formation et le perfectionnement, Service de la recherche.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (1980). Programme d'études, français, langue maternelle, pour le secondaire, D.G.D.P.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (1980). Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire, 1re partie.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (1981). La formation et le perfectionnement des maîtres, premiers éléments d'une pratique, discours du Ministre.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (1982). Cadre relatif à l'évaluation des programmes d'études des niveaux préscolaire, primaire et secondaire, Direction de l'évaluation pédagogique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (1976). Projet de restructuration du secteur élémentaire et secondaire.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (1978). Synthèse des audiences régionales.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (Octobre 1979). Cadre relatif à l'implantation des programmes d'enseignement, Direction générale des réseaux.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (1980). Devis de production de matériel didactique pour l'enseignement du français langue maternelle, au secondaire. Direction du matériel didactique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (1981). L'École québécoise, l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, énoncé de politique et plan d'action, Service de l'adaptation scolaire, 1984.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (Février 1981). Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur primaire et secondaire, Direction de l'évaluation pédagogique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (1983). La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire, Direction des politiques et des plans.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (1984). Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, MEQ.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, (1985). Plan quinquennal d'évaluation des programmes, Direction de l'évaluation pédagogique.

MINTZBERG, Henry, (1979). The Structuring of organizations, Prentice-Hall.

MINTZBERG, Henry, (1984). Le manager au quotidien, les dix rôles du cadre, les Editions d'ARC Inc., Montréal.

NIGHTINGALE, D.V. et TOULOUSE, J.M., (juin 1977). Toward a Multilevel Congruence Theory of Organization, Administrative Science Quarterly, no 59.

NOREAU, J.-J., TESSIER, Roger et TREMBLAY, Bernard, (1970). L'évolution d'une stratégie de changement, Editions de l'Institut de formation de groupe, Montréal.

PAGÉ, Michel, COMEAU, Judith et BIBEAU, Gilles, (1979). Schéma fonctionnel de la communication par le langage, Université de Montréal.

PAGÉ, Michel, PRIMEAU, Gilles et VÉZINA, Alain, (1979). Processus d'apprentissage conduisant au développement des habiletés langagières, Direction général du développement pédagogique.

PARÉ, André, (Déc. 1983). À la rescousse du français, La Presse.

POUPART, Robert, (1970). La participation et le changement planifié, Université Laval.

RAMOISY, Jacqueline, (1978). La publicité au Québec, Office de la protection du consommateur.

RIOUX, Marcel, (1978). La question du Québec, Éditions PARTIPRIS, Montréal.

ROBERT, Paul, (1977). Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française.

SERVICE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE, (Mai 1981). Guide général pour l'organisation d'un modèle des services aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, MEQ.

SIMON, Pierre et LAROSE, Roger, (1976). La gestion des organisations, thème II, Le management des ressources humaines, Montréal, Presses universitaires du Québec.

SLOAN, Alfred, (1966). Mes années à General Motor, Éditions Hommes et techniques.

STAKE, R.E. The Courtenance of educational evaluation, Teachers College record, 1967.

X0025656 2

DATE DE RETOUR

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION